



**ANA CRISTINA DA
SILVA PEPOLIM**

**COMPREENSÃO NA LEITURA E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.**



**ANA CRISTINA DA
SILVA PEPOLIM**

**COMPREENSÃO NA LEITURA E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.**

Relatório de Estágio Supervisionado apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedicatória

Este trabalho é dedicado à minha família, principalmente aos meus pais, pelo apoio e incentivo, pois sem eles nada disto teria sido possível, e aos meus amigos, pela compreensão e pelo amor que sempre me dedicaram.

O Júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Pedro Balaus Custódio
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Coimbra

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Terminada esta longa jornada, muitas são as pessoas e quem tenho de agradecer por me terem ajudado a chegar até aqui:

À minha orientadora, **Cristina Manuela Sá**, que, apesar das suas imensas ocupações, se disponibilizou para orientar o meu trabalho com empenho e dedicação.

Aos meus **pais**, porque sempre me deram força, acreditaram em mim, me apoiaram incondicionalmente e me encorajaram nas horas difíceis e pelos sacrifícios feitos para que hoje seja o que sou.

À minha **família**, por acreditarem no que eu valia e me encorajarem a seguir em frente.

À minha melhor amiga, **Patrícia Almeida**, que esteve sempre presente, me deu força, ânimo e coragem para continuar e enfrentar as coisas más e para abraçar e festejar as coisas boas que foram aparecendo ao longo desta jornada.

Aos meus amigos, **Andreia Osório, Marlene Teixeira, Sara Alves, Ana Rita Sousa, Elisabete Amaral e Ana Cláudia Santos**, que sempre me ouviram e partilharam comigo momentos de angústia, dúvidas, alegrias, dando-me conselhos e força durante todos estes anos.

À **Educadora Celeste Sarabando**, orientadora cooperante, que me recebeu e me permitiu a implementação deste projeto com o seu grupo de crianças.

Às **crianças do Centro de Infância Arte e Qualidade (CIAQ)**, porque foram peças fundamentais para este projeto. Sem elas, este estudo não seria possível.

Aos **restantes colegas da Licenciatura e do Mestrado**, que, de algum modo, colaboraram comigo contribuindo para que este ciclo chegasse ao fim. A todos os que não nomeei, mas que estiveram ao meu lado neste longo percurso.

OBRIGADA

Palavras-chave

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do Mundo, Estações do ano, Literatura infantil

Resumo

O presente estudo pretendia cruzar a área do Conhecimento do Mundo (Ciências Naturais) e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Leitura).

Pretendia-se promover o conhecimento do mundo (relacionado com o estudo das estações do ano e das mudanças climáticas a elas associadas) em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar (3 a 5 anos de idade), através da exploração de textos de diversos tipos, incluindo álbuns infantis.

Paralelamente, trabalhamos com as crianças estratégias centradas na compreensão na leitura, nomeadamente a identificação de ideias principais de textos e temas a eles associados.

Recolhemos dados relativos ao desempenho das crianças em compreensão na leitura e às aprendizagens na área de Conhecimento do Mundo, a partir das atividades em que estas participaram.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que as crianças tinham efetivamente evoluído em termos de compreensão na leitura e adquirido conhecimentos e novo vocabulário relacionados com dois temas trabalhados nas sessões: poluição e suas consequências e sustentabilidade.

Keywords

Transversal approach of the teaching/learning of the mother tongue, Reading comprehension, Science Education, Kindergarten

Abstract

This study aimed to develop competencies in reading comprehension and to promote the knowledge in Sciences (concerning the seasons and climatic changes) in children attending a kindergarten (3-5 year old) through the use of several text genres including picture books.

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention which concerned two content areas: mother tongue and sciences.

It was focused on tasks involving the use of certain reading strategies, namely identifying main ideas in texts and subjects related to them.

We collected data on the performance of the children that took part in this experiment, through the activities included in the didactic intervention. The content analysis of these data revealed that these children had improved in reading comprehension and acquired knowledge and new vocabulary on two important topics: pollution and its consequences and sustainability.

Mots-clés

Approche transversale de l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle, Compréhension écrite, Enseignement des Sciences, Jardin d'enfants

Résumé

Cette étude avait pour but d'identifier le rôle joué par le recours à certaines stratégies de lecture dans le développement de compétences en compréhension écrite, ainsi que dans l'acquisition de connaissances en sciences à travers le recours à des albums pour enfants.

On a mené à bout une intervention didactique comprenant des tâches demandant le recours à l'identification d'idées principales dans les textes proposés aux enfants et de thèmes liés à eux. Tous les textes utilisés concernaient les saisons et des changements climatiques. Ce travail a été fait avec des enfants âgés entre 3 et 5 ans.

On a recueilli des données concernant la performance des enfants en compréhension écrite et leurs apprentissages en Sciences, à partir des tâches intégrées dans l'intervention didactique.

L'analyse de contenu de ces données a révélé que les enfants avaient amélioré leurs compétences en compréhension écrite et acquis des connaissances et de nouveau vocabulaire concernant la pollution et ses effets sur le climat et la durabilité environnementale.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Problemática	1
2. Questões de investigação	1
3. Objetivos de investigação	1
4. Metodologia de investigação	2
5. Organização do relatório	2
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1 – Educação ambiental	
1.1. Papel da educação ambiental na Educação Pré-Escolar	7
1.2. As estações do ano: suas alterações	8
1.3. Educação ambiental e comportamentos de sustentabilidade	10
1.4. Estratégias didáticas de abordagem da educação ambiental	12
Capítulo 2 – Literatura infantil e educação para os valores	
2.1. Seu papel neste contexto	14
2.2. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar	16
2.3. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura	19
PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO	
Capítulo 3 – Metodologia de investigação	
3.1. Caracterização do estudo	25
3.2. A intervenção didática	25
3.2.1. Contextualização	26
3.2.2. Organização e implementação	28

3.2.2.1. Primeira sessão	28
3.2.2.2. Segunda sessão	28
3.2.2.3. Terceira sessão	29
3.2.2.4. Quarta sessão	30
3.2.2.5. Quinta sessão	30

Capítulo 4 – Análise e interpretação dos dados

4.1. Relativos ao Conhecimento do Mundo	32
4.1.1. As estações do ano	32
4.1.2. Poluição e sustentabilidade	35
4.2. Relativos ao desenvolvimento da compreensão na leitura	36
4.2.1. Alargamento do vocabulário	36
4.2.2. Identificação de ideias principais de textos e temas a eles associados	39
4.2.2.1. Reconto	39
4.2.2.2. Elaboração de sínteses de diálogos sobre temas	45

Capítulo 5 – Conclusões e sugestões

5.1. Conclusões	47
5.1.1. Relativas ao Conhecimento do Mundo	47
5.1.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura	48
5.2. Sugestões pedagógico-didáticas	49
5.2.1. Relativas ao Conhecimento do Mundo	49
5.2.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura	50
5.3. Limitações do estudo	50
5.4. Sugestões para outros estudos	51

Bibliografia	52
---------------------	-----------

Webgrafia	52
------------------	-----------

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das estações do ano pelas crianças	32
Quadro 2 – Justificações relativas à roupa a usar em cada estação do ano	33
Quadro 3 – Comentários das crianças relativos às variações climáticas em função da localização geográfica	34
Quadro 4 – Ideias apresentadas pelas crianças na “tempestade de ideias”	35
Quadro 5 – Ideias certas e erradas apresentadas pelas crianças	36
Quadro 6 – Definições de termos relativos à poluição e suas consequências apresentadas pelas crianças	37
Quadro 7 – Definições de termos relativos à sustentabilidade apresentadas pelas crianças	38
Quadro 8 – Análise do reconto feito pelo grupo das crianças mais novas (3 anos)	40
Quadro 9 – Análise do reconto feito pelo grupo das crianças mais velhas (4 e 5 anos)	42
Quadro 10 – Análise do segundo reconto feito pelo grupo de crianças mais velhas (4 e 5 anos)	43
Quadro 11 – Enunciados relativos às conclusões tiradas pelas crianças a partir da história da bruxa Mimi	45

ANEXOS

Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática	57
Anexo 2 – Fotos da intervenção didática	67
Anexo 3 – Recursos utilizados na intervenção didática	74

INTRODUÇÃO

1. Problemática

O presente relatório foi produzido no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, interligadas com a Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2 do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Refere-se a um projeto de investigação educacional, que concretizamos com um grupo de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, através do qual abordamos uma temática relacionada com a educação ambiental, ou seja, com a área curricular de Conhecimento do Mundo: as estações do ano e as alterações que estas têm sofrido.

Paralelamente, fizemos a articulação com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, recorrendo à exploração de narrativas da literatura infantil e de imagens, entre outros materiais que podem ser lidos, procurando contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nas crianças que participaram no nosso estudo.

2. Questões de investigação

Para este estudo, formulamos as seguintes questões de investigação:

- Será possível conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada na exploração de obras da literatura infanto-juvenil com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar para:

- Abordar, de forma problemática, questões relacionadas com a educação ambiental?
- Desenvolver a sua compreensão na leitura?

3. Objetivos de investigação

A partir da exploração de obras da literatura infantil, com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, pretendíamos conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada:

- Em questões problemáticas relacionadas com a educação ambiental;
- Na adoção de comportamentos orientados para a sustentabilidade;
- No desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

4. Metodologia de investigação

Num estudo em que se pretendia abordar a educação ambiental com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, tendo como subtema as estações do ano e as suas alterações, e contribuir para o desenvolvimento da sua compreensão na leitura, optamos por uma metodologia de estudo de caso. De facto, levámos a cabo a intervenção didáctica com um grupo de crianças, que acompanhámos de perto.

A nossa metodologia de investigação apresentava também uma componente de investigação-ação, visto que o trabalho realizado com as crianças nos permitiu refletir criticamente sobre as nossas próprias práticas.

Recolhemos sobretudo dados relativos ao desempenho das crianças em atividades centradas na exploração de obras da literatura infanto-juvenil, que nos permitiram abordar, de forma problemática, questões relacionadas com a educação ambiental e ainda desenvolver a sua compreensão na leitura.

Para analisar os dados recolhidos, recorreremos à análise de conteúdo.

5. Organização do relatório

Este relatório está dividido em duas partes.

Na primeira parte, composta por dois capítulos, apresentamos o enquadramento teórico do nosso estudo. No Capítulo 1, discute-se a problemática da educação ambiental. No Capítulo 2, procura-se relacionar a literatura infantil com a educação para os valores e são referidas estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento da compreensão na leitura.

A segunda parte, consagrada ao estudo empírico, é constituída por três capítulos. No Capítulo 3, apresentamos a metodologia de investigação adotada, descrevemos a intervenção didáctica levada a cabo e tecemos algumas considerações sobre a forma como decorreu a sua implementação. No Capítulo 4, damos a conhecer a análise e

interpretação dos dados que fizemos. No Capítulo 5, apresentamos as conclusões do nosso estudo e algumas sugestões pedagógico-didáticas delas decorrentes, refletimos igualmente sobre algumas das limitações do nosso projeto e apresentamos propostas para possíveis futuros projetos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Educação ambiental

1.1. Papel da educação ambiental na Educação Pré-Escolar

Na perspetiva atual, a educação em ciências deve ter início nos primeiros anos de vida, porque é na infância que as crianças começam a revelar uma curiosidade natural para a procura de conhecimento.

Então, podemos dizer que o ensino das ciências deve ser iniciado logo na primeira infância, visto que estas têm um elevado poder interrogativo e um grande potencial criativo. Os seus esquemas mentais são muito maleáveis e caracterizam-se por uma grande fluência de ideias, que podem ser tomadas como o início de um processo evolutivo de mudança.

Segundo Wayne Harlen (citado por Martins, 2002, e por Sá, 2007) há três razões que justificam que se aborde o ensino das ciências desde muito cedo:

- permite responder à curiosidade das crianças;
- faculta o desenvolvimento de capacidades essenciais a aprendizagens futuras de ciências;
- constitui uma via para a construção de uma imagem adequada da ciência.

Segundo Pereira (citado por Sá, 2007), o contacto das crianças com a ciência desenvolve hábitos de observação cuidadosa e a utilização de linguagem descritiva, contribuindo para a maturação das capacidades intelectuais. É nestas idades que se deve iniciar o processo de desenvolvimento da capacidade de raciocinar sobre a evidência e argumentar de forma lógica e clara, que constitui as bases da educação científica e promove o desenvolvimento de competências transversais, importantes para o sucesso escolar e a vida na sociedade atual.

Segundo Rutherford Algren (citado por Sá, 2007), só cidadãos bem informados conseguem pensar de forma crítica no que os rodeia, para poderem participar na vida ativa. Cabe à escola, através de uma educação científica, capacitar as crianças para uma vida responsável e realizada, possibilitando a participação consciente na construção e proteção da sociedade.

Em suma, todos os autores acima referidos e citados por Sá (2007) dão ênfase à ideia de que a ciência deve ser abordada desde cedo com as crianças e de que estas, devido à sua curiosidade natural, vão querer saber mais, o que vai facilitar o desenvolvimento de capacidades para futuras aprendizagens em ciências.

E quem sabe se, ao estimularmos o gosto pelo estudo das ciências, não iremos despoletar nestas crianças o interesse por carreiras científicas!

1.2. As estações do ano: suas alterações

Durante o ano, ocorrem quatro estações, cada uma com a duração aproximada de três meses, identificadas com base em padrões climáticos, sendo elas : primavera, verão, outono e inverno.

As estações do ano ocorrem devido à inclinação do eixo da Terra em relação ao Sol. O movimento da Terra em torno do Sol dura 365 dias e designa-se por movimento de translação.

As primeiras descrições das estações do ano consideravam-no dividido em duas partes: o período quente e o período frio. O período quente compreendia três fases: o *Prima Vera* (primeiro verão), com temperatura e humidade moderadas; o *Tempus Veranus* (tempo da frutificação), com temperatura e humidade elevadas; o *Æstivum*, com temperatura elevada e baixa humidade. O período frio compreendia duas fases: o *Tempus Autumnus* (tempo do ocaso), em que as temperaturas entravam em declínio gradual, e o *Tempus Hibernus*, a época mais fria do ano, marcada pela neve e ausência de fertilidade.

Numa fase posterior, para adaptar as estações do ano à posição exata dos equinócios e dos solstícios pela influência do movimento de translação, convencionou-se dividir o ano em apenas quatro estações.

Alguns países (como, por exemplo, a China) ainda dividem o ano em cinco estações e outros (como a Índia) em apenas três (quente, fria e chuvosa).

Os solstícios marcam o momento em que os polos estão inclinados ao máximo, ou seja, um fica muito próximo e o outro muito longe da luz do sol. É durante o solstício que

a diferença de duração entre o dia e a noite é maior. Marcam o início do verão e do inverno.

Os equinócios (equinócio de primavera e equinócio de outono) marcam o começo da primavera e do outono, respetivamente. Nesta época do ano, o Sol aparece diretamente sobre a linha do equador e a duração do dia e da noite é praticamente igual no planeta inteiro.

Todos os anos existe alguma variação nas datas dos equinócios e dos solstícios, devido às mudanças de inclinação da Terra.

É possível dizer que as estações do ano têm uma influência forte nas nossas vidas, pois afetam as nossas atividades, a nossa alimentação, as roupas que vestimos, etc.

Hoje em dia, verificamos que o início e o fim das quatro estações do ano reconhecidas na nossa cultura estão a modificar-se.

Uma das causas para esta alteração das estações do ano é o aquecimento global. A mudança do clima verifica-se em todo o mundo, estando os cientistas convictos de que é uma consequência da ação poluidora do Homem.

Segundo Sá (2007), as alterações climáticas atuais são originadas, não só por causas naturais (como as mudanças da órbita da terra e da inclinação do seu eixo ou a atividade vulcânica), mas também pela ação do Homem (responsável pela emissão de gases que aumentam o efeito de estufa).

Dantas (2011), tal como Sá (2007), refere que esta mudança climática é causada pelo desleixo do ser humano em relação ao planeta. Decorre do facto de haver uma grande libertação de gases para a atmosfera, o que vai ter como consequências o aumento do efeito de estufa e a alteração da temperatura do planeta (devido ao aumento da pressão atmosférica, que faz diminuir a temperatura do ar) e dos seus movimentos, gerando alterações climáticas.

As últimas previsões da comunidade científica apontam para um aumento da temperatura entre 1,9 e 4,6 graus nas próximas décadas, uma maior frequência das ondas de calor e uma subida do nível do mar agravada pelo derretimento de gelo do Polo Norte. Os governos começam agora a estudar estratégias de adaptação às alterações climáticas.

Segundo Buscato (2009), atualmente, as estações do ano chegam dois dias mais cedo em relação à data em que começavam há cinquenta anos atrás e o mesmo acontece com o pico de calor típico do verão e o de frio característico do inverno. Esta alteração conduz ao aquecimento anormal dos meses do ano e a mudanças no calendário da natureza, com alterações visíveis: por exemplos, os pássaros migram mais cedo e as flores aparecem antes da época devida.

Segundo Santos (2008), a primavera em Portugal já tem mais dez dias e o verão prepara-se para durar cinco ou seis meses daqui por cinquenta anos. Em Portugal, o calor está a chegar antes do verão e permanece depois desta estação terminar. As estatísticas dos últimos vinte anos indicam que a temperatura máxima tem subido durante o verão. Recuando até 1931, verifica-se que, até 2000, os seis anos mais quentes ocorreram nos últimos doze anos do século XX, sendo 1997 o que registou mais calor. Segundo o mesmo autor, com o aumento da temperatura média, o verão vai prolongar-se. Daqui a cinquenta anos, em vez de dois ou três meses de verão, vamos ter cinco ou seis.

Segundo Viterbo (2008), uma das diferenças entre o inverno e a primavera está associada à precipitação, que baixa de uma estação para a outra. O final do inverno tem registado menos chuva, logo pode dizer-se que há uma antecipação da primavera em uma ou duas semanas.

Assim, também na pluviosidade se registam alterações. Os investigadores estimam que possam agravar-se nas próximas décadas, prevendo-se que se concentre mais no Inverno e deixe de ser tão distribuída ao longo do ano.

1.3. Educação ambiental e comportamentos de sustentabilidade

Todos vivemos no mesmo planeta e todos fazemos parte da Biosfera. O conhecimento científico, sendo universal, naturalmente abrange todas as culturas.

As ciências devem estar ao serviço da humanidade, contribuindo para dar a todos um conhecimento mais aprofundado da natureza e da sociedade, uma qualidade de vida melhor e um ambiente são e sustentável para as gerações atuais e futuras (Comissão Nacional da UNESCO, 1999, citada por Marques, 2007: 3)

O conceito de educação ambiental “começou por ter uma abordagem conservacionista pois mostrava-se inadequada sendo um travão ao progresso e ao desenvolvimento. Assim, o conceito evoluiu para uma perspetiva mais realista, procurando um equilíbrio entre o meio humano e o meio natural de forma a construir um futuro de progresso e desenvolvimento.” (Instituto do Ambiente, 2004, citado por Marques, 2007: 23).

Gómez e Rosales (citados por Pereira *et al.*, 2004 e Marques, 2007) propõem que o termo *educação ambiental* seja considerado em duas vertentes. Assim, por um lado, devem ser tidos em conta os aspetos didáticos inerentes ao processo de ensino aprendizagem e, por outro, princípios educacionais aplicáveis ao ambiente natural.

Logo, a educação ambiental é responsabilidade da escola, pois é nesta instituição que decorre o processo de ensino/aprendizagem, na sua versão formal, mas também deve ocorrer fora dela, em contextos de educação não formal. Os conhecimentos e as competências adquiridos devem ser utilizados no sentido de desenvolver comportamentos e atitudes positivos, que permitam um desenvolvimento sustentável.

Felice e equipa (citados por Marques, 2007) referem três grandes objetivos para a educação ambiental:

- permitir ao ser humano compreender a natureza do ambiente resultante da interação dos seus aspetos biológicos, físicos, sociais, económicos e culturais;
- contribuir para a tomada de consciência da importância do ambiente no desenvolvimento económico, social e cultural;
- transmitir, de forma clara, a ideia de interdependência económica, política e ecológica do mundo moderno, em que as decisões e comportamentos de qualquer país têm consequências de alcance internacional.

A educação ambiental é importante, visto que a espécie humana depende dela para a sua sobrevivência. Contudo, verifica-se que o ambiente global continua a degradar-se, apesar de as Nações Unidas desempenharem um papel fundamental na elaboração de programas mundiais sobre o desenvolvimento sustentável e de se ter conseguido alcançar progressos em muitas zonas.

Para Sá (2007), a educação para o desenvolvimento sustentável compreende quatro grandes áreas, com objetivos apropriados para cada público-alvo:

- promover e melhorar a educação de base;
- reorientar todos os níveis de ensino para o desenvolvimento sustentável;
- explicar à população a noção de viabilidade;
- formá-la neste sentido.

Para conseguirmos atingir o desenvolvimento sustentável, é necessário diminuir o uso dos recursos não renováveis e o desgaste dos renováveis

Ainda segundo Sá (2007, citando Pérez, Vilches e Olive), devemos dar atenção ao desenvolvimento sustentável no currículo. Isto não significa que se deva incorporar neste novos conteúdos, mas sim reorientá-lo de forma a salientar esta problemática, refletindo sobre as causas dos problemas detetados e as ações necessárias para os minorar.

1.4. Estratégias didáticas de abordagem da educação ambiental

Segundo Gasparin (2002), inicialmente *didática* e *currículo* desenvolviam-se individualmente, sem haver uma interligação entre os dois conceitos: cada um tinha conteúdos e finalidades diferentes.

Mais tarde, a partir dos anos 60, o currículo começou a fazer parte do campo da didática.

Hoje em dia, podemos dizer que é imprescindível a ligação entre ambos, pois favorece o trabalho dentro da sala de aula. O enfoque curricular amplia o "quê", o "porquê" e o "para quê" e determina em que condições se leva a cabo o ensino, considerando o aluno como o centro do processo de ensino/aprendizagem. O enfoque didático permite encontrar as melhores estratégias para concretizar o processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Almeida (2010), as estratégias devem ser utilizadas como “caminhos” para mudar as pessoas, as instituições e a sociedade, sublinhando o carácter informativo e organizacional dos conteúdos a serem abordados e usando-os para desenvolver habilidades e aptidões através do recurso à prática.

Esta autora considera ainda que *“para que haja mudanças de atitude por parte dos educadores/professores em relação às estratégias didáticas é necessário criar situações de comunicação informal. Assim, podemos dizer que as estratégias educacionais têm caráter aberto, difuso e certa dose de idealismo e decisão política, fatos que contribuem para sua difusão. Podem ser vistas como ações organizadas e/ou encaminhadas para facilitar a ação formativa, investigativa, o processo inovador, a capacitação e a melhoria sociocognitiva, como exemplo temos a reflexão crítica, o ensino criativo, a interrogação didática, o debate ou discussão dirigida, a metacognição, a utilização didática do erro e etc..”* (Almeida, 2010: para. 5).

A abordagem da educação ambiental admite o recurso a variadíssimas estratégias didáticas.

No âmbito da Educação Pré-Escolar, poderemos recorrer, por exemplo, à leitura e exploração de narrativas de literatura infantil relacionadas com a temática em questão, assim como à visualização de vídeos ou filmes, à leitura de imagens fixas e animadas ou a jogos. É também importante dialogar com as crianças, de forma a identificar e caracterizar as suas concepções sobre o tema em questão e, assim, poder contribuir para a sua alteração. Como já foi referido, as crianças revelam sempre grande curiosidade em relação ao que as rodeia e possuem um grande potencial criativo, assim como uma fluência de ideias que podem constituir o início de um processo evolutivo.

Segundo Pereira (citado por Sá, 2007), o contacto das crianças com a ciência desenvolve hábitos de observação cuidadosa e a utilização de linguagem descritiva contribuindo para a maturação das capacidades intelectuais. É nestas idades que se deve iniciar o processo de desenvolver a capacidade de raciocinar sobre a evidência e argumentar de forma lógica e clara, que constituem as bases da educação científica.

Capítulo 2 – Literatura infantil e educação para os valores

2.1. Seu papel neste contexto

Literatura infantil é aquela que as crianças conquistaram para si, isto é, aquela que as crianças ativa e seletivamente receberam como tal.

Diogo (1994: 8)

Segundo Gomes (2007), a literatura para a infância ou literatura infantil está associada à necessidade de educar e formar as crianças. Por se destinar a um público infantil, foi, durante muito tempo, considerada como uma literatura menor.

Esta apresenta três características essenciais: i) a *vertente lúdica*, onde a obra se apresenta como jogo e brincadeira; ii) a *vertente pedagógica*, onde a obra é tida como objeto de formação, informação e educação para diversos temas; iii) a *vertente estética*, que diz respeito à obra vista como produto de arte.

A literatura infantil tem por função, essencialmente: i) educar a criança para valores, artes, defesa do ambiente e outros temas relevantes; ii) diverti-la e entretê-la; iii) colaborar na construção da sua personalidade, contribuindo para a sua formação pessoal e social; iv) ajudá-la a compreender a organização do mundo e da realidade; v) possibilitar-lhe o contato com o “maravilhoso” e com o universo onírico.

Segundo Castro (s.d.), ao longo dos anos, a educação tem-se preocupado com a formação de indivíduos críticos e responsáveis na sociedade. Além disso, a escola procura desenvolver nas crianças competências de leitura e de escrita, podendo o contacto com a literatura infantil influenciar este processo de uma forma muito positiva.

Para Bakhtin (citado por Castro, s.d.), a literatura infantil é capaz de modelar um indivíduo, fazendo dele um sujeito ativo e responsável pela sua aprendizagem através da leitura, visto ser um instrumento motivador e desafiador de novas aprendizagens.

Ainda segundo Castro (s.d.), até às duas primeiras décadas do século XX, as obras produzidas para a infância tinham como finalidade educar, apresentar modelos, moldá-la

de acordo com as expectativas dos adultos. Havia poucas histórias que falassem da vida de forma lúdica, porque o seu objetivo primordial não era fazer da leitura uma fonte de prazer.

Por volta dos anos 70, a literatura infantil passa por uma revalorização. Ramifica-se por todos os caminhos da atividade humana, valorizando a aventura, o quotidiano, a família, a escola, as brincadeiras, entre outros temas possíveis.

Hoje em dia, a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Esta proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Segundo Abramovich (citado por Castro, s.d.), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de uma forma mais clara os sentimentos que têm em relação ao mundo. As narrativas infantis trabalham problemas existenciais típicos da infância, como os medos, os sentimentos de inveja e de carinho, a curiosidade, a dor, a perda, entre outros.

Segundo Gomes (2007), aliado à prática conversacional com a criança e ao hábito de lhe contar histórias diariamente desde os primeiros anos de vida, o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia. Saber ler e adquirir pouco a pouco o gosto de ler constituem, deste ponto de vista, uma conquista fundamental no processo de educação para a cidadania.

O mesmo autor (Gomes, 2007) diz-nos ainda que o contacto com a narrativa permite à criança: a construção de “mundos” assentes na imaginação; o acesso a um discurso estruturado, no qual ganham destaque as noções de personagem, ação, espaço e tempo; a observação destas noções, articulando o plano textual e o convívio com uma forma, enraizada na tradição, de modelar o “real” e de exprimir ideias e valores.

Neste sentido, quanto mais cedo a criança tiver contacto com os livros e perceber o prazer que a leitura origina, maior será a probabilidade de se tornar num adulto leitor. Da mesma forma, através da leitura, poderá adquirir uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante para a sua formação pessoal e social.

Por fim, podemos dizer que as estações do ano e as suas alterações são um tema importante a ser abordado na infância. Através da leitura e exploração de histórias podemos chamar a atenção das crianças para este tema. Segundo Sá (2007) a ciência deve ser abordada desde cedo com as crianças e de que estas, devido à sua curiosidade natural, vão querer saber mais, o que vai facilitar o desenvolvimento de capacidades para futuras aprendizagens.

2.2. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar

Para falar da importância da compreensão leitora, importa, antes de mais, definir leitura.

Segundo Sá (2009, citando Weaver), ler é decifrar palavras num texto, isto é, atribuir sentido ao escrito. Ler é identificar palavras, situando-as no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico.

Segundo Inês Sim-Sim (citada por Fonseca, 2008: 43), a aprendizagem da leitura ocorre em três etapas, todas elas importantes e necessárias:

- a emergência da leitura, que diz respeito aos conhecimentos adquiridos pela criança antes de entrar na escola, isto é, antes de iniciar o processo formal de ensino e aprendizagem da leitura;
- a aprendizagem da decifração, no decurso da qual o aluno reconhece símbolos e depois processa a transferência para os conceitos intelectuais;
- a leitura para obtenção de significado, que acontece quando o aluno transforma os conceitos, em frases e unidades mais simples, de forma a compreender as ideias e a interpretá-las, o que exige um esforço mental considerável.

A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento biológico e das capacidades cognitivas e linguísticas das crianças.

Segundo Sim-Sim (2007), ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. Por compreensão na leitura, entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem,

havendo níveis de compreensão diferentes. Além disso, o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.

Desde muito cedo, as crianças manifestam capacidade para diferenciar elementos em palavras semelhantes ou para descobrir elementos semelhantes em palavras diferentes.

A investigação sobre a leitura e a compreensão tem sido orientada por três modelos:

- modelos ascendentes, centrados no texto, que postulam que o processo de compreensão em leitura implica a reconstrução do significado, começando pelo reconhecimento das unidades inferiores, (letras e palavras) até chegar a unidades superiores (frases, proposições), num processo ascendente, sequencial e hierárquico;

- modelos descendentes, que sustentam que o leitor usa o seu conhecimento prévio e os seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações, logo o processo de compreensão inicia-se nos componentes de ordem superior (conceitos e experiências do leitor) indo até aos componentes de nível inferior (chaves gráficas, lexicais e gramaticais contidas no texto);

- modelos interativos, que surgem como alternativa aos modelos unidirecionais e propõem a participação simultânea de diversas fontes de conhecimento na obtenção de significado.

Segundo Giasson (1993: 26), os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua serão muito úteis para a compreensão na leitura. No seio familiar, a criança desenvolve, de forma natural, quatro tipos de conhecimento sobre a língua, mesmo antes de iniciar a abordagem da aprendizagem da leitura:

- fonológicos, relacionados com a identificação dos fonemas caraterísticos da sua língua;

- sintáticos, relativos à ordem das palavras na frase;

- semânticos, ou seja, ligados ao sentido das palavras e às relações entre elas;

- pragmáticos, que dizem respeito a aspetos como quando utilizar uma fórmula, em que tom falar a uma determinada pessoa, quem tratar por você, quando utilizar uma linguagem mais formal.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), no que diz respeito ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a tónica deve ser posta no desenvolvimento da comunicação oral. Competiria essencialmente ao 1º Ciclo do Ensino Básico promover a comunicação escrita, que abrange a compreensão na leitura e a expressão/produção escrita. Logo, a Educação Pré-Escolar não pode responsabilizar-se por uma introdução formal à leitura e escrita, mas deve ir familiarizando as crianças com a linguagem escrita.

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral implica que o educador promova o diálogo, escute a criança, comunique com ela e com o grupo, valorize a sua contribuição para o grupo, fomentando o seu desejo de comunicar. De facto, o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, que permite alargar o vocabulário, aprender a construir frases mais corretas e complexas e, de um modo geral, adquirir um maior domínio da expressão e comunicação, que dê acesso a formas mais elaboradas de representação.

Ainda, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), os livros não só podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação oral nas crianças, como também as podem sensibilizar para a comunicação escrita. De facto, as histórias, lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, levam-nas a descobrir o prazer da leitura, despertam nelas o desejo de aprender a ler e desenvolvem a sua sensibilidade estética.

Lima (s.d.) reforça esta perspetiva, salientando o facto de que a literatura infantil pode promover a comunicação oral e a compreensão na leitura e ainda contribuir para a formação pessoal e social dos futuros pequenos leitores. É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, a insegurança, a tranquilidade, vivendo profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética. É necessário, que o professor/educador introduza a literatura na sua prática pedagógica, dado que o contacto com esta contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança, propiciando a

percepção de diferentes problemas, levando-a a procurar soluções para estes, despertando a criatividade e a autonomia, que são elementos essenciais à sua formação.

2.3. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura

Segundo Sá (2009), o ato de ler está associado ao desenvolvimento de outras competências ligadas ao domínio da linguagem, tais como ouvir, falar, escrever. Está ainda associado ao trabalho em torno de várias funções da leitura, como ler com fins recreativo ou para obtenção de informação.

Segundo Durkin (citado por Osório, 2012), no processo de leitura, qualquer habilidade está em constante interação com as outras, isto é, a sintaxe influencia a descodificação, o sentido orienta a sintaxe e os conhecimentos pragmáticos orientam o sentido que será atribuído a uma palavra.

Tradicionalmente, acreditava-se que o facto de se fazer perguntas após a leitura de um texto levava os alunos a compreendê-lo melhor. Hoje em dia, fazer perguntas sobre o texto em estudo continua a ser uma atividade popular no que se refere ao ensino/aprendizagem da compreensão na leitura. No entanto, complementarmente, também se admite a possibilidade de ser o aluno a formular as questões, cabendo ao professor e a outros alunos a incumbência de responder. Em qualquer dos casos, quem formula a questão não deverá limitar-se a fornecer a resposta correta, se obtiver uma resposta que considere errada.

O ensino explícito da compreensão na leitura deve ir mais longe do que o simples facto de mandar os alunos ler os textos ou fazer-lhes perguntas sobre estes a que eles deverão responder.

Segundo Jolibert (2000), o ato de ler é complexo, assentando:

- no conhecimento do próprio funcionamento do ato lexical e dos processos de leitura;
- no conhecimento linguístico do funcionamento da língua escrita;
- no conhecimento da teoria da aprendizagem a que o próprio ato se reporta, dizendo respeito ao que a criança aprende e às relações que há entre aprender e ensinar.

Tal como as outras atividades, a leitura tem finalidades. Por exemplo, os alunos leem para responder à necessidade de viver com os outros na turma ou na escola, como uma forma de encontrar informação útil, para investigar, para ocupar os tempos livres, para alimentar e estimular o imaginário.

Segundo Gonçalves (citado por Sá, 2009), no ensino da leitura, mais propriamente na sua iniciação, devemos utilizar processos ou técnicas capazes de tornar a aprendizagem mais ativa e o ensino mais interessante e adequado aos interesses das crianças. Para tal, podemos recorrer a atividades lúdicas, que nos permitam motivar as crianças, fazendo-as aderir com mais entusiasmo ao trabalho a realizar, prender a sua atenção e estimular a participação de todo o grupo, a fim de desenvolver competências que sejam úteis em contexto escolar e extraescolar.

No que concerne a este ponto, como estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura, Castro (s.d.) diz-nos que ouvir histórias é um facto prazeroso que desperta o interesse em todas as idades. Se os adultos gostam de ouvir uma boa história, uma criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais, visto que tem uma grande imaginação.

O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe ou os avós lhe contam os mais diversos tipos de histórias. Inicialmente, ouve as histórias escolhidas pela pessoa que as conta. Mais tarde, à medida que vai crescendo, já é capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. A criança passa a interagir com as histórias, acrescenta detalhes, personagens entre outros.

É importante salientar que a leitura é um processo centrado em competências e estratégias.

Sá (2009) elenca estratégias didáticas centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, algumas das quais utilizamos no nosso estudo empírico:

- ligadas à apreensão das ideias veiculadas por textos explorados (por exemplo, através da atividade de reconto);

- ligadas à identificação das ideias principais e secundárias dos textos explorados e de temas a eles associados (a atividade de reconto e ainda a elaboração de frases de síntese das ideias decorrentes de diálogos com as crianças).

Estas estratégias didáticas podem ser relacionadas com as três fases da leitura:

- antes da leitura de uma história, o educador poderá mostrara ao grupo de crianças a capa do livro e o seu título e perguntar-lhes o que acham que vai acontecer na mesma, quem são as personagens;

- durante a leitura, o educador poderá perguntar ao grupo de crianças o que acha que vai acontecer a seguir na história;

- após a leitura, o educador pode verificar com as crianças se as hipóteses formuladas pelas mesmas estão corretas, poderá pedir-lhes que ordenem imagens alusivas à história de forma correta, que façam o reconto da história para verificar se estas apreenderam o seu sentido, que identifiquem as ideias fundamentais e reconstruam a informação apreendida.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 – Metodologia de investigação

3.1. Caracterização do estudo

No sentido de responder às questões de investigação e cumprir os objetivos por nós formulados e tendo em conta limitações de tempo e de meios, recorremos a uma metodologia de estudo de caso. De facto, levámos a cabo a intervenção didática com um grupo de crianças, que acompanhámos de perto.

Segundo Boyd e Stasch (citados por Campomar, 1991: 96) *“o estudo de caso envolve a análise intensiva de um número relativamente pequeno de situações (...). É dada ênfase à completa descrição e ao entendimento do relacionamento dos fatores de cada situação.”*

A nossa metodologia de investigação apresentava também uma componente de investigação-ação, visto que o trabalho realizado com as crianças nos permitiu refletir criticamente sobre as nossas próprias práticas.

Uma das técnicas de recolha de dados a que recorremos foi a observação direta feita pelo investigador. Assim, observámos as atividades das crianças durante as cinco sessões da intervenção didática. Fizemos registos fotográficos dos momentos que nos pareceram mais significativos, tais como, por exemplo, a atividade de vestir a bruxa Mimi, e gravamos os recontos das histórias feitos pelas crianças. Recorremos ainda a anotações relativas a comentários das crianças feitos durante as atividades.

Também recolhemos dados relativos ao desempenho das crianças em atividades centradas na exploração de obras da literatura infanto-juvenil, que nos permitiram abordar, de forma problemática, questões relacionadas com a educação ambiental e ainda desenvolver a sua compreensão na leitura.

A análise de conteúdo desses dados permitiu-nos avaliar o sucesso das atividades propostas, no decurso da intervenção didática.

3.2. A intervenção didática

Concebida no âmbito das atividades do Seminário de Investigação Educacional A2, incluía cinco sessões, que decorreram em quatro dias inteiros e uma manhã.

Nestas sessões, abordamos uma temática relacionada com a educação ambiental, ou seja, com a área curricular de Conhecimento do Mundo: as estações do ano e as alterações que estas têm sofrido.

Paralelamente, fizemos a articulação com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, recorrendo à exploração de narrativas da literatura infantil e de imagens, entre outros materiais que podem ser lidos, procurando contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nas crianças que participaram no nosso estudo.

3.2.1. Contextualização

O nosso projeto foi implementado no Centro de Infância Arte e Qualidade (CIAQ), que se situa na cidade de Aveiro. Trata-se de uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), fundada no ano de 1980, por pais e funcionários do Hospital Distrital de Aveiro.

Inclui três valências: i) Creche, com capacidade para 84 bebés; ii) Educação Pré-escolar, com capacidade para 110 crianças e iii) CATL (*Centro de Atividades de Tempos Livres*), com capacidade para 90 crianças.

Atualmente funciona em dois edifícios distintos: o CIAQ 1 (edifício sede) e o CIAQ 2 (Polo 2, no Pavilhão I da Universidade de Aveiro). O nosso projeto foi desenvolvido no Polo 2, no qual existiam três salas de Educação Pré-Escolar, um refeitório, um dormitório, duas salas de CATL, uma sala de arrumos e ainda uma sala de reuniões.

O CIAQ oferecia um conjunto de atividades extracurriculares: música, dança, natação e karaté. Todas as aulas decorriam nas instalações da IPSS, à exceção das de natação, que tinham lugar na piscina do Sporting Clube de Aveiro. Estas atividades eram acompanhadas por profissionais com formação específica. Grande parte das crianças frequentava duas das atividades extracurriculares mencionadas.

Relativamente aos recursos humanos, a equipa do Polo dois incluía três educadoras, seis auxiliares (duas por cada sala), uma funcionária na receção e ainda duas funcionárias que davam apoio à hora do almoço e faziam a limpeza das instalações.

O nosso projeto foi desenvolvido na Sala 3, com um grupo de 21 crianças: 11 do género masculino e 10 do género feminino. A classe era heterogénea, compreendendo seis crianças de 3 anos, oito de 4 anos e sete de 5 anos.

Na sua grande maioria, já frequentavam este jardim-de-infância e faziam parte do mesmo grupo, tendo apenas entrado apenas 5 crianças novas, no ano em que levamos a cabo o nosso projeto.

As habilitações literárias dos pais destas crianças eram elevadas, pois a maioria era titular de uma licenciatura. Pertenciam à classe média, dado que a grande maioria eram docentes ou técnicos superiores da Universidade de Aveiro.

A sala encontrava-se dividida em cinco “cantinhos”: da casinha, das histórias, das artes plásticas, dos jogos de mesa e da manta. Todos eram utilizados ao longo do dia pelas crianças, dada a diversidade de materiais que aí podiam encontrar. Estas tinham a liberdade de escolher o cantinho onde queriam estar e trocar, quando bem entendessem.

O cantinho da casinha incluía um fogão, uma banca, um frigorífico, uma mesa, cadeiras, acessórios de cozinha e ainda uma cama e roupas para as crianças brincarem ao faz de conta. O cantinho das histórias dispunha de diversas obras sobre temáticas variadas. O cantinho das artes plásticas disponibilizava material de desenho e de trabalhos manuais, que as crianças poderiam utilizar sem solicitar a ajuda de um adulto. O cantinho dos jogos de mesa estava equipado com mesas e cadeiras e um móvel com puzzles e jogos de tabuleiro. O cantinho da manta incluía uma manta tipo puzzle em esponja e almofadas, sendo o local em que a educadora interagía com as crianças, através do diálogo sobre acontecimentos/situações que as crianças e/ou a educadora queriam partilhar e também da exploração de histórias, de canções, etc. A manta era ainda o espaço onde as crianças brincavam com jogos de construção como os legos.

As crianças podiam ainda usufruir de um espaço exterior, equipado com infraestruturas próprias de parques infantis (pequena parede de escalada, escorrega, cavalinho, ...).

À Sala 3 estava associada uma equipa constituída por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa, à qual se juntaram duas estagiárias (a signatária deste relatório e a sua colega de Prática Pedagógica Supervisionada A2).

3.2.2. Organização e implementação

Em anexo, apresentamos as planificações relativas às cinco sessões da intervenção didática implementada (Anexo 1) e fotos alusivas a alguns momentos mais significativos (Anexo 2).

3.2.2.1. Primeira sessão

Nesta sessão, decorrida no dia 12 de novembro de 2012, procurámos motivar as crianças para a abordagem do tema da intervenção didática.

Estas sentaram-se na manta e viram que, no meio da mesma, se encontrava um saco branco contendo imagens e quatro cartolinas de cores diferentes (branca, azul, laranja e verde) coladas numa mesa.

As crianças perguntaram o que estava dentro do saco e para que eram as cartolinas. Então, recordamos o tema das estações do ano, já que, no início do nosso período de prática pedagógica, as tínhamos habituado a pensar em que estação estávamos, quantas estações havia e quais eram. Rapidamente, as crianças lembraram que havia quatro estações e indicaram algumas das características de cada uma delas.

Depois, apresentamos a atividade a realizar: uma a uma iriam tirar uma imagem do saco e colar na cartolina que correspondia a cada uma das estações. Rapidamente disseram que a verde seria para a primavera, pois nela nascem a relva e as flores, a azul para o verão, por ser a cor do mar, a laranja para o outono, pois é a cor das folhas quando começam a cair, e a branca para o inverno, porque faz frio e é a cor da neve. E assim preenchemos o cartaz alusivo às estações do ano.

É de referir que as crianças ficaram tão entusiasmadas com a atividade que quiseram escolher um sítio do placar para o pendurar.

3.2.2.2. Segunda sessão

Nesta sessão, decorrida no dia 14 de novembro de 2012, foi explorado o álbum “A bruxa Mimi no inverno”, de Valerie Thomas e Korky Paul. Conta-nos mais uma das aventuras da bruxa Mimi, em que esta e o seu gato Rogério estão fartos do inverno: o jardim está coberto de neve, a fonte congelou, das árvores pendem picos de gelo. Então,

a bruxa faz um feitiço e, no seu jardim, deixa de ser inverno e passa a ser verão. Satisfeita, põe-se ao sol com o gato Rogério. Mas os animais que hibernavam acordam ainda com sono e mal dispostos. As flores crescem rapidamente com o sol, mas logo murcham. As pessoas, ao verem o sol, correm para o jardim da bruxa e atropelam-se, fazendo confusão e barulho. Mimi arrepende-se e faz outro feitiço para trazer o Inverno para o seu jardim.

Com esta sessão, pretendia-se que o grupo fizesse o reconto da história, de forma a verificarmos se as crianças a tinham compreendido. Por conseguinte, procedemos à leitura do álbum em voz alta e as crianças fizeram o reconto da história.

De seguida, dialogamos com elas sobre as anomalias do inverno da bruxa Mimi e as razões pelas quais esta tinha alterado o tempo.

Para terminar, perguntamos às crianças se concordavam com o que a bruxa Mimi tinha feito e pedimos que justificassem as suas respostas.

3.2.2.3. Terceira sessão

Demos início à terceira sessão, decorrida no dia 26 de novembro de 2012, com um diálogo com as crianças, que permitiu relembrar o que tínhamos feito anteriormente, no âmbito deste projeto.

Seguidamente, propusemos-lhes uma nova atividade, dizendo-lhes que a bruxa Mimi andava um pouco confusa, porque não sabia o que vestir em cada estação, e precisava da ajuda delas.

Para concretizar esta atividade, dividimos a classe em 4 grupos (de 4 a 5 elementos) e sorteamos entre eles as estações do ano.

Depois, levamos cada um dos grupos para uma sala à parte e as crianças vestiram a bruxa Mimi, de acordo com a estação que lhes tinha saído, e justificaram a roupa selecionada, relacionando-a com as respetivas características.

Depois do almoço e com base numa apresentação em PowerPoint, observamos imagens de Portugal (zonas de Aveiro, Porto e Coimbra) em diversas estações do ano, comparando com outros países (como a Suíça, os Estados Unidos, a Islândia e a Grécia) nas mesmas estações do ano. Nesta atividade, só participaram as crianças mais velhas (4

e 5 anos). Pretendíamos levá-las a tomar consciência do facto de que o clima pode ser diferente nas mesmas estações do ano, de acordo com a localização geográfica do país.

3.2.2.4. Quarta sessão

Nesta sessão, decorrida no dia 27 de novembro de 2012, relembramos a sessão anterior, com a intenção de que o resto do grupo ficasse a saber o que tínhamos feito.

Seguidamente, na hora da manta, lemos em voz alta uma pequena história da nossa autoria, intitulada “Futurolândia”, alusiva a várias formas de poluição. Passa-se num planeta onde praticamente não existia nada (nem jardins, nem casas, nem escolas), pelo que as pessoas tinham fugido. Um pequeno grupo de animais reuniu-se e tentava descobrir quem era o culpado do estado do planeta.

Terminada a leitura, procedemos à dramatização da história, aproveitando o horário consagrado às atividades de Expressão Motora.

Depois do almoço, com o grupo das crianças mais velhas, fizemos o reconto da história e, de seguida, dialogamos sobre a poluição e as suas consequências climáticas (tais como seca, cheias e terremotos, entre outras).

Para terminar a sessão, organizamos uma “tempestade de ideias”, levando as crianças a apresentar sugestões para ajudar o planeta: por exemplo “poupar água”, “poupar luz”, “usar transportes públicos”, “não pôr lixo para o chão”, etc.

3.2.2.5. Quinta sessão

Nesta última sessão, decorrida no dia 28 de novembro de 2012, as crianças mais velhas, que tinham participado nas atividades da sessão anterior, explicaram às restantes o que tinham feito e o que tinham aprendido.

De seguida, levámo-las para uma sala à parte e construímos o cartaz do “certo e do errado”, com base na “tempestade de ideias”. A partir de imagens apresentando comportamentos certos ou errados (como, por exemplo, um rapaz a lavar os dentes com a torneira aberta ou um menino a por o plástico no ecoponto correspondente), as crianças teriam de verificar se se tratava de comportamentos certos, logo a adotar, ou errados, logo a evitar. Seguidamente, pegavam na imagem e colavam-na na coluna a que

esta pertencia: por exemplo, a imagem do menino a por o plástico no ecoponto correspondente seria colada na coluna do “certo”. Depois, na coluna do “errado”, seria registada uma frase relativa ao comportamento errado: neste caso, seria, por exemplo, por o lixo no chão. Fazia-se o mesmo, quando a imagem deveria ser colada na coluna do “certo”.

Capítulo 4 – Análise e interpretação dos dados

Para avaliar a nossa intervenção didática, recolhemos dados, que posteriormente foram analisados, o que nos permitiu ter noção dos sucessos e insucessos da mesma.

Uma vez que o nosso estudo pretendia cruzar o ensino/aprendizagem do Conhecimento do Mundo e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, era essencial recolher dados relativos aos dois domínios.

4.1. Relativos ao Conhecimento do Mundo

4.1.1. As estações do ano

Como já foi referido, na primeira sessão da intervenção didática desenvolvida, falamos sobre as estações do ano e algumas das suas características. Depois, juntamente com as crianças, construímos um cartaz alusivo a este tema.

No Quadro 1, apresentamos os enunciados produzidos pelas crianças que surgiram durante a realização desta atividade:

Estação do ano	Enunciados produzidos pelas crianças
Primavera	<i>"Na primavera podemos fazer piquenique, porque já vêm dias quentinhos."</i> <i>"As andorinhas visitam-nos na primavera, porque é quando vem o sol."</i>
Verão	<i>"No verão vamos para a piscina, porque está muito calor."</i> <i>"No verão comemos gelados, porque está muito calor e os gelados são fresquinhos."</i> <i>"No verão vestimos roupas fresquinhas e calçamos sandálias."</i>
Outono	<i>"No outono caem as folhas."</i> <i>"No outono vem muita chuva."</i>
Inverno	<i>"Eu adoro o inverno! No inverno é muito frio e é quando vem o pai natal dar presentes."</i> <i>"No inverno às vezes neva."</i>

Quadro 1 – Caracterização das estações do ano pelas crianças

É de referir que estes enunciados foram produzidos pelas crianças mais velhas (entre os 4 e os 5 anos). Portanto, concluímos que conheciam as estações do ano e sabiam identificar a qual delas se referia cada uma das imagens tiradas do saco.

Na terceira sessão, através da atividade que consistia em vestirem a bruxa Mimi de acordo com a estação do ano sorteada, as crianças voltaram a relembrar o seu conhecimento relativo a este tema.

No Quadro 2, apresentamos os enunciados que produziram durante a realização da atividade, relativos às roupas selecionadas para cada estação do ano e à justificação das opções feitas:

Estações do ano	Enunciados produzidos pelas crianças	Justificações
Primavera	<i>“Temos de por um chapéu, porque já está um bocadinho de calor.” “Temos que vestir com roupas fresquinhas.”</i>	<i>“A roupa é fresquinha, na primavera vem o sol mas não é muito calor. E vem as flores por isso pusemos uma flor na cabeça da Mimi.” (cf. Anexo 2)</i>
Verão	<i>“Temos que ter um chapéu para o sol, sapatos fresquinhos.” “E roupa muito fresquinha.”</i>	<i>“Está muito muito calor no verão por isso a Mimi tem que ter roupa muito fresquinha e um chapéu por causa do sol.” (cf. Anexo 2)</i>
Outono	<i>“vestidos quentinhos e sapatos” “botas de chuva”</i>	<i>“Tem que ter roupas quentinhas por causa do frio e botas por causa da chuva.” (cf. Anexo 2)</i>
Inverno	<i>“Temos que por roupas quentinhas como cachecóis e gorros.”</i>	<i>“Vestimos assim a Mimi porque o inverno é muito frio e precisamos de roupas quentes para ela não ter frio.” (cf. Anexo 2)</i>





Quadro 2 – Justificações relativas à roupa a usar em cada estação do ano

A leitura deste quadro revela-nos que:

- as crianças conheciam as características das estações do ano;
- mas tinham uma conceção muito tradicional das mesmas (por exemplo, a propósito da primavera: *“Temos de por um chapéu porque já está um bocadinho de calor.”*; *“Temos que vestir com roupas fresquinhas.”*).

Ainda nesta sessão, a partir da exploração do PowerPoint sobre variações do clima nas várias estações do ano de acordo com a localização geográfica, as crianças elaboraram frases, que registamos por escrito.

No Quadro 3, apresentamos os enunciados por elas produzidos durante a realização desta atividade:

Imagens apresentadas	Enunciados produzidos pelas crianças
	<p><i>“O tempo não é igual.”</i> <i>“Esta é mais fria (Islândia), tem duas camadas de gelo e nesta (Portugal) já tem sol.”</i></p>
	<p><i>“Aqui (Grécia) tá mais sol do que aqui (Portugal), é mais quente.”</i></p>
	<p><i>“As folhas caem no outono (Portugal) e nesta não tem folhas tem gelo e neve (EUA).”</i></p>
	<p><i>“São diferentes. Não tem neve nesta (aponta para a foto de Portugal) e nesta tem (Suíça). Mas são as duas no inverno.”</i></p>

Quadro 3 – Comentários das crianças relativos às variações climáticas em função da localização geográfica

Nesta atividade, através das imagens apresentadas, as crianças puderam verificar que o clima não é igual em todos os países nas mesmas estações do ano. É de referir que estes enunciados foram produzidos pelas crianças mais velhas (entre os 4 e os 5 anos).

Posteriormente, quando este grupo de crianças explicou o que tinham estado a fazer às que não tinham participado nestas atividades, foi-nos possível verificar que tinham compreendido que o clima pode ser diferente nas mesmas estações do ano, de acordo com a localização geográfica do país. Podemos referir enunciados como: *“Eu achava que eram todas iguais, mas agora já percebi. Os países não têm ‘formas’ iguais. Uns são mais quentes e outros são mais frios nas mesmas estações.”* e *“O tempo não é igual em todos os países”*.

4.1.2. Poluição e sustentabilidade

Como já foi referido, na quarta sessão da intervenção didática, em que trabalhamos apenas com as crianças mais velhas (5 crianças):

- fez-se o reconto da história intitulada “Futurolândia”;
- dialogamos sobre a poluição e as suas consequências, que surgiam tanto na história como nas imagens apresentadas;
- organizou-se uma “tempestade de ideias” focada na apresentação de soluções para os problemas decorrentes da poluição.

No Quadro 4, apresentamos a análise das ideias apresentadas pelas crianças durante a realização desta última atividade:

Tópicos	Enunciados produzidos pelas crianças
Preservação do solo	<i>“Pôr o lixo em contentores próprios.”</i>
Preservação da água	<i>“Não gastar água.”</i>
Preservação do ar	<i>“Não podemos cortar as árvores todas para termos ar.”</i> <i>“Usar bicicletas e comboios.”</i> <i>“se as pessoas andassem de autocarro, não poluíamos o ar.”</i>

Quadro 4 – Ideias apresentadas pelas crianças na “tempestade de ideias”

Através destas sugestões, foi-nos possível verificar que as crianças tinham consciência de que o nosso planeta está a ser cada vez mais prejudicado pelas más escolhas do Homem e que sabiam quais as atitudes corretas a tomar.

Pensamos ser importante motivar as crianças para respeitarem o ambiente e o planeta, não seguindo maus exemplos, visto que são os adultos do futuro.

Esta atividade veio comprovar que as crianças têm uma curiosidade natural, que as leva a interrogar-se sobre estas problemáticas. Por conseguinte, compete aos educadores tirar partido dessas suas características, a fim de as prepararem para uma vida responsável e realizada, possibilitando a participação consciente na construção e proteção da sociedade.

Na quinta sessão, depois de relembrarmos a “tempestade de ideias” do dia anterior, fizemos o jogo do “certo ou errado”.

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise de conteúdo das ideias apresentadas pelas crianças:

Enunciados apresentados na “tempestade de ideias”	Certo	Errado
“Por o lixo em contentores próprios. E não gastar água.” “Não podemos cortar as árvores todas para ter ar.” “As árvores ajudam-nos a respirar.” “Usar bicicletas, comboios.” “Se as pessoas andassem de autocarro, não poluíamos o ar.” “Temos que tomar cuidado com o nosso planeta.”	Por o lixo em contentores próprios. Não gastar água. Não cortar árvores. Usar os transportes públicos.	

Quadro 5 – Ideias certas e erradas apresentadas pelas crianças

A leitura do quadro acima apresentado permite-nos comprovar que todas as ideias apresentadas pelas crianças, na “tempestade de ideias”, estavam corretas. Logo, concluímos que estas conheciam as boas práticas a adotar para proteger o planeta e preservar os recursos naturais que este nos proporciona, para que as gerações futuras também possam usufruir deles.

4.2. Relativos ao desenvolvimento da compreensão na leitura

No que se refere a este aspeto, recolhemos dados que nos permitiram determinar se as crianças tinham desenvolvido competências relacionadas com:

- o alargamento do seu vocabulário;
- a identificação de ideias principais de textos e temas a eles associados.

4.2.1. Alargamento do vocabulário

A exploração dos temas da poluição e da sustentabilidade permitiu que o grupo alargasse os seus conhecimentos ao nível do vocabulário, ao mesmo tempo que trabalhava alguns conceitos científicos relacionados com a área curricular de Conhecimento do Mundo.

No Quadro 6, apresentamos os resultados da análise dos dados relativos ao tema da poluição e suas consequências: ¹

Termos introduzidos	Suas definições	Definições dadas pelas crianças
Erupção vulcânica	<i>“Erupção vulcânica é um fenômeno natural que ocorre nos vulcões, que em determinado momento derramam magma através de sua abertura superior, a chamada “chaminé vulcânica”.</i>	<i>“Uma explosão de lava”</i>
Seca	<i>“A seca é um fenômeno climático causado pela insuficiência de precipitação pluviométrica, ou chuva numa determinada região por um período de tempo muito grande.”</i>	<i>“Não tem água, desapareceu.”</i>
Terramoto	<i>“Terramoto ou sismo (nome mais formal) é um fenômeno de vibração brusca e passageira da superfície da Terra, resultante de movimentos subterrâneos de placas rochosas, de atividade vulcânica, ou por deslocamentos (migração) de gases no interior da terra, principalmente metano. O movimento é causado pela liberação rápida de grandes quantidades de energia na forma de ondas sísmicas.”</i>	<i>“A terra abanou e a estrada partiu.”</i>
Tornado	<i>“Um tornado é um fenômeno meteorológico que se manifesta como uma coluna de ar que gira de forma violenta e potencialmente perigosa, estando em contato tanto com a superfície da Terra como com uma nuvem cumulonimbus ou, excepcionalmente, com a base de uma nuvem cumulus. Sendo um dos fenômenos atmosféricos mais intensos que se conhece, os tornados se apresentam sob várias formas e tamanhos, mas geralmente possuem um formato cônico, cuja extremidade mais fina toca o solo e normalmente está rodeada por uma nuvem de pó e outras partículas.”</i>	<i>“Isto é um remoinho de vento.”</i>
Tsunami	<i>“Tsunami é uma série de ondas gigantes, que se formam através de abalos sísmicos, e também são</i>	<i>“Onda gigante”</i>

¹ Definições científicas retiradas da Wikipédia, Ecosfera.publico, Infoescola, Wikiquote e Significados.

	<i>conhecidos como maremotos. Os tsunamis têm um enorme poder destrutivo, pois ganham força somente quando chegam na região costeira, formando ondas de mais de 30m de altura.”</i>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Quadro 6 – Definições de termos relativos à poluição e suas consequências apresentadas pelas crianças

Por um lado, a sua leitura dá-nos a conhecer os conceitos científicos que foram abordados e os termos correspondentes, introduzidos no decurso do tratamento deste tema.

Por outro lado, comparando as definições científicas dos termos com as apresentadas pelas crianças, foi-nos possível verificar que, apesar de não saberem usar o termo correto, já conheciam os fenómenos referidos e tentaram aplicar um termo ou uma expressão que se assemelhasse ao termo correto, quando foram questionadas sobre as mesmas. Quando lhes ensinamos os termos corretos, passaram a usá-los.

Pudemos fazer esta constatação, quando o grupo de crianças que participou nesta atividade explicou às restantes o que tinham estado a fazer no dia anterior e o que se podia ver nas imagens apresentadas, recorrendo a enunciados tais como “*Aqui é um terramoto, a terra treme e ela parte.*”, “*Aqui está seca, porque não tem água.*” e “*Aqui é um tornado, muito vento às voltas, assim [imitando com as mãos]*”.

No Quadro 7, apresentamos os resultados da análise dos dados relativos ao tema da sustentabilidade:²

Termos introduzidos	Suas definições	Definições dadas pelas crianças
Desperdiçar	<i>“Gastar muito e sem proveito, esbanjar.”</i>	<i>“Gastar água.”</i>
Poupar	<i>“Guardar, economizar, não desperdiçar.”</i>	<i>“Não gastar água.”</i>
Transportes públicos	<i>“Transporte público ou transporte coletivo designa um meio de transporte no qual os passageiros não são proprietários deles, e são servidos por terceiros. Os serviços de transporte público podem ser fornecidos tanto por empresas públicas como privadas.”</i>	<i>“Autocarro e o comboio.”</i>

Quadro 7 – Definições de termos relativos à sustentabilidade apresentadas pelas crianças

² Definições científicas retiradas da Infopédia e do Dicionário informal.

Por um lado, a leitura do quadro dá-nos a conhecer os conceitos científicos que foram abordados e os termos correspondentes, introduzidos no decurso do tratamento deste tema.

Por outro lado, comparando as definições científicas dos termos com as apresentadas pelas crianças, foi-nos possível verificar, mais uma vez, que, apesar de não saberem usar o termo correto, tentaram aplicar um termo ou uma expressão que se assemelhasse ao termo correto. Quando lhes ensinamos os termos corretos, passaram a usá-los.

Também neste caso, pudemos fazer esta constatação, quando o grupo de crianças que participou nesta atividade explicou às restantes o que tinham estado a fazer no dia anterior, recorrendo a enunciados tais como, *“Estivemos a ver o que acontece ao nosso planeta se o poluirmos.”*, *“Devemos poupar água.”*, *“Devemos por o lixo nos contentores certos.”*, *“Não podemos gastar água”* (quando esta criança disse *“gastar”* uma outra criança corrigiu, passando a *“desperdiçar água”*).

4.2.2. Identificação de ideias principais de textos e temas a eles associados

4.2.2.1. Reconto

Como já foi referido, na segunda sessão da intervenção didática desenvolvida, exploramos o álbum *“A bruxa Mimi no inverno”*, de Valerie Thomas e Korky Paul.

Foi proposto às crianças que fizessem o seu reconto, depois da leitura em voz alta do mesmo.

Dadas as diferenças de idades, que acarretam diferenças também a nível cognitivo, decidimos dividir as crianças em dois grupos: o das mais novas (constituído pelas de 3 anos) e o das mais velhas (que compreendia as que tinham 4 e 5 anos).

Assim, obtivemos dois recontos, que analisamos, tendo em conta a estrutura da narrativa.

No Quadro 8, apresentamos a análise do reconto feito pelas crianças mais novas (3 anos):

Categorias da estrutura da narrativa	Estrutura da narrativa no álbum “A Bruxa Mimi e o inverno”	Enunciados relativos a cada categoria da narrativa no álbum
Situação inicial: 1. Apresentação das personagens 2. Do espaço 3. Do tempo 4. Ação que marca o início da narrativa	<p>1. A Bruxa Mimi e gato Rogério.</p> <p>2. Casa e jardim da bruxa Mimi</p> <p>3. Inverno</p> <p>4. A bruxa Mimi está a olhar pela janela, o jardim está coberto de neve e esta estremece de frio.</p>	<p>1. “Era um dia de inverno e havia neve e um boneco de neve. O Rogério andava a cair na neve do jardim. A bruxa Mimi está em casa a tremer cheia de frio. Estava a por os ‘coisos’ de natal.”</p> <p>2. “O Rogério andava a cair na neve do jardim. A bruxa Mimi está em casa a tremer cheia de frio.”</p> <p>3. “Era um dia de inverno e havia neve e um boneco de neve.”</p> <p>4. Não referiram este ponto</p>
Problema	A bruxa Mimi não gosta do inverno.	“A bruxa Mimi está em casa a tremer cheia de frio. Estava a por os ‘coisos’ de natal.”
Resolução	<p>Então decide fazer um feitiço, que faz com que no seu jardim fique verão.</p> <p>A Mimi fica contente e vai para o jardim apanhar sol.</p>	<p>“O Rogério entrou pela armadilha com os bigodes a encolher. A Mimi teve uma ideia, foi ao livro de cobras e feitiços, foi à neve e fez: ‘ABRACADABRA’. Ficou um dia de sol.”</p> <p>“Tá tanto calor que a Mimi pôs os sumos no caldeirão com gelo, comeu um gelado, deitou-se assim (...) deitada na cadeira de praia. [...]”</p>
Novo problema	<p>Mas começaram a aparecer por todo o lado pequenos animais que tinham estado a hibernar e ficaram muito aborrecidos com aquelas mudanças de tempo. Seguidamente, as flores começam a acordar e a crescer, mas, como o sol era demasiado quente, começaram a murchar.</p> <p>Mais tarde, apareceu uma grande multidão, que invadiu o jardim da bruxa Mimi. Deitaram-se ao sol, pisaram as flores, encheram a relva</p>	<p>Mas ficou chateada porque havia animais a ralar e as flores a murchar.</p> <p>Estava cheio de gente à porta para entrar, e entraram. Cada vez mais gente.”</p>

	com cascas de laranja, saltaram para dentro da fonte. Em pouco tempo, deixou de haver espaço no jardim para a bruxa Mimi e para o Rogério, que tiveram de voltar para casa.	
Nova resolução	A bruxa Mimi ficou tão furiosa por ter tanta gente no seu jardim e por estarem a estraga-lo que voltou a fazer um feitiço e o verão desapareceu voltando o inverno. As pessoas fugiram todas, os animais voltaram para a cama e as flores adormeceram de novo à espera da primavera. A Mimi bebeu um chocolate quente e torrou bolinhos, o Rogério bebeu um pratinho de leite morno. A Mimi enfiou-se na cama e o Rogério enroscou-se aos seus pés. A Mimi passou a achar o inverno também maravilhoso.	<i>“A Mimi entrou para casa sozinha com o gato Rogério.” “Ela fez ‘ABRACADABRA’ e foi até ao jardim, caiu neve e fugiram todos. Um menino até caiu. O pai natal está a descansar em cima da chaminé e a Mimi e o Rogério foram para a caminha.”</i>

Quadro 8 – Análise do reconto feito pelo grupo das crianças mais novas (3 anos)

A leitura deste quadro revela-nos que as crianças deste grupo, apesar de serem muito jovens, conseguiram estar atentas ao longo da leitura da história.

Por outro lado, com base nas imagens do álbum, foram capazes de fazer o seu reconto, mostrando que tinham captado as suas ideias principais e a respetiva articulação.

Curiosamente, a sua atenção foi despertada pela presença de um Pai Natal nessas imagens. Assim, embora este nunca tivesse sido mencionado durante a leitura da história, as crianças foram intercalando comentários sobre o seu comportamento no reconto que fizeram.

No Quadro 9, apresentamos a análise do reconto feito pelas crianças mais velhas (4 e 5 anos):

Categorias da estrutura da narrativa	Estrutura da narrativa no álbum “A Bruxa Mimi e o inverno”	Enunciados relativos a cada categoria da narrativa no álbum
Situação inicial: 1. Apresentação das personagens 2. Do espaço 3. Do tempo 4. Ação que marca o início da narrativa	<p>1. A Bruxa Mimi e o gato Rogério.</p> <p>2. Casa e jardim da bruxa Mimi</p> <p>3. Inverno</p> <p>4. A bruxa Mimi está a olhar pela janela, o jardim está coberto de neve e esta estremece de frio.</p>	<p>1. “O Rogério entrou em casa e estava com os bigodes com neve.”</p> <p>As crianças apoiaram-se também nas imagens.</p> <p>2. As crianças apoiaram-se nas imagens</p> <p>3. “Estava no inverno e tinha neve.”</p> <p>4. Não referiram este ponto.</p>
Problema	A bruxa Mimi não gosta do inverno.	“Estou farta do inverno, disse a bruxa Mimi.”
Resolução	Então decide fazer um feitiço e com esse feitiço faz com que no seu jardim fique verão.	“A Mimi teve uma ideia. Abriu o livro de feitiços e depois pôs o gorro, vestiu um casaco e depois as botas e pôs o cachecol foi ao jardim e disse ‘abracadabra’. E na casa da Mimi apareceu o verão.”
Novo problema	<p>A Mimi fica contente e vai para o jardim apanhar sol. Mas começaram aparecer por todo o lado pequenos animais que tinham estado a hibernar e ficaram muito aborrecidos com aquelas mudanças de tempo. Seguidamente, as flores começam a acordar e a crescer, mas, como o sol era demasiado quente, começaram a murchar.</p> <p>Mais tarde, apareceu uma grande multidão, que invadiu o jardim da bruxa Mimi. Deitaram-se ao sol, pisaram as flores, encheram a relva com cascas de laranja, saltaram para dentro da fonte.</p> <p>Em pouco tempo, deixou de haver espaço no jardim para a bruxa Mimi e para o Rogério, que tiveram de</p>	<p>“A Mimi foi apanhar sol e os animais começaram a aparecer e à dizer a Mimi que não era hora de eles acordarem e as flores começaram a nascer mas só como era muito calor elas começaram a murchar e a bruxa Mimi começou a ficar preocupada.”</p> <p>“A bruxa Mimi ouviu um barulho e na sua porta estavam uma grande quantidade de pessoas. As pessoas tiraram o casaco, o cachecol, as botas, as meias e as luvas e tinham-se posto por todo lado no jardim da Mimi. Sentavam-se nas flores da Mimi e atiravam para a relva as cascas de laranja.”</p> <p>“Depois a Mimi foi para o seu castelo.”</p>

	voltar para casa.	
Nova resolução	<p>A bruxa Mimi ficou tão furiosa por ter tanta gente no seu jardim e por estarem a estragá-lo que voltou a fazer um feitiço e o verão desapareceu, voltando o inverno.</p> <p>As pessoas fugiram todas, os animais voltaram para a cama e as flores adormeceram de novo à espera da primavera.</p> <p>A Mimi bebeu um chocolate quente e torrou bolinhos, o Rogério bebeu um pratinho de leite morno. A Mimi enfiou-se na cama e o Rogério enroscou-se aos seus pés. A Mimi passou a achar o inverno também maravilhoso.</p>	<p><i>“A Mimi fez um feitiço e voltou o inverno. Toda gente vestiu os cachecóis e foram para casa.”</i></p> <p><i>“E depois a Mimi fez um chocolate quente, e depois ela disse ‘Adoro o inverno.’ e depois foi para a cama e foi dormir.”</i></p>

Quadro 9 – Análise do reconto feito pelo grupo das crianças mais velhas (4 e 5 anos)

A leitura deste quadro revela-nos que este grupo de crianças, tal como o anterior, também esteve atento durante a leitura da história e conseguiu fazer o respetivo reconto, identificando os momentos mais importantes da narrativa e a sua articulação.

A partir da análise dos dois recontos, podemos afirmar que, de um modo geral, as crianças compreenderam a história e desenvolveram algumas competências em compreensão na leitura, relacionadas com a identificação das ideias principais de textos explorados e até com alguns aspetos da estrutura da narrativa.

Na quarta sessão, exploramos a história “Futurolândia”, da nossa autoria, que tinha como tema principal as várias formas de poluição. Também foi pedido às crianças que fizessem o respetivo reconto.

No Quadro 10, apresentamos a análise do reconto feito pelas crianças mais velhas:

Categorias da estrutura da narrativa	Estrutura da narrativa da história “Futurolândia”	Enunciados relativos a cada categoria da narrativa na história
Situação inicial: 1. Apresentação das personagens 2. Do espaço 3- Do tempo 4. Ação que marca o início da narrativa	1. Peixes, gatos, cães, porcos, pardais, cegonhas e flores	1. <i>“Os passarinhos disseram”</i> <i>“Os porquinhos disseram”</i> <i>“As flores disseram”</i> <i>“Os cães e os gatos”</i> <i>“As cegonhas”</i> <i>“Os peixes disseram”.</i>

	<p>2. Planeta chamado Futurolândia</p> <p>3. Futuro</p> <p>4. Era uma vez um planeta chamado Futurolândia.</p>	<p>2. “O planeta Futurolândia estava com muito muito mau cheiro.”</p> <p>3. Não referiram este ponto.</p> <p>4. Não referiram este ponto.</p>
Problema	<p>O planeta estava poluído, não havia jardins, casas, escolas, pessoas, etc. A maioria dos animais já tinha morrido e os que ainda restavam estavam muito doentes.</p> <p>Um pequeno grupo de animais estava a conversar e tentava descobrir quem tinha provocado aquele acidente.</p> <p>- Quem provocou este acidente foram as fábricas, porque fazem muito fumo para o nosso céu. – Disseram os pardais.</p> <p>- Não, não eu acho que foram os líquidos que às vezes os barcos deixam no mar. – Disseram os peixes – Fazem muito mal à nossa saúde!</p> <p>- Nós achamos que foram as pessoas, porque põem lixo para o chão. – Disseram os cães e os gatos.</p> <p>- Nós concordamos – Disseram as flores – Com tanto lixo, nem podemos crescer.</p> <p>- Nós achamos que os peixes têm razão. Quem provocou este acidente foram os líquidos que os barcos às vezes deixam no mar. – Disseram as cegonhas – No último voo que fizemos, ela (aponta para a outra cegonha) caiu à água e ficou com a asa presa no petróleo e agora não consegue voar!</p> <p>- Então e nós? Nós, que gostamos tanto de rebolar na lama, com este planeta assim tão sujo, nem nos apetece. – Disseram os porquinhos.</p>	<p>“O planeta Futurolândia estava com muito muito mau cheiro.”</p> <p>“Não havia escola e não havia casas e as pessoas fugiram, porque o planeta estava com mau cheiro e com demasiado lixo.”</p> <p>“E os animais tinham morrido todos só que um grupo de animais estavam a falar e ...”</p> <p>“e muito doentes e disseram assim”</p> <p>“Os passarinhos disseram nós achamos que foi as fábricas que deitam muito fumo para o nosso céu.”</p> <p>“As flores disseram que tá tanto lixo, tanto lixo que nós nem conseguimos viver.”</p> <p>“E crescer.”</p> <p>“E os cães e os gatos disseram assim nós achamos que foram as pessoas que deitam o lixo para o chão.”</p> <p>“As cegonhas eu acho que foram os barcos que deitaram o lixo para o mar.”</p> <p>“Ela até tem uma asa preta, por causa do petróleo.”</p> <p>“Os porquinhos disseram assim nós queremos andar na lama mas agora nem nos apetece andar na lama.”</p>
Resolução	Os animais, aborrecidos por o seu planeta estar tão sujo,	“Os animais estavam chateados porque o seu

	juntaram-se todos para tentar limpá-lo.	<i>planeta estava sujo e juntaram-se todos para tentar limpá-lo.</i>
--	-----------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

Quadro 10 – Análise do segundo reconto feito pelo grupo de crianças mais velhas (4 e 5 anos)

A leitura do quadro acima apresentado revela que as crianças foram capazes de fazer o reconto desta narrativa, depois da sua leitura em voz alta. Por conseguinte, identificaram as ideias principais do texto explorado e ainda o tema a ele associado, sem revelarem grandes dificuldades.

Depois do reconto, dialogamos ainda um pouco sobre a história. No decurso dessa conversa, as crianças evidenciaram ter consciência das boas práticas a adotar de forma a ajudar o planeta.

Assim, esta atividade também lhes permitiu fazer aprendizagens relativas à área de Conhecimento do Mundo.

4.2.2.2. Elaboração de sínteses de diálogos sobre temas

Nesta sessão, ainda registamos por escrito as frases relativas às conclusões tiradas pelas crianças sobre:

- as anomalias identificadas na história da bruxa Mimi;
- a responsabilidade de cada um de nós perante os outros.

Essa informação é apresentada no Quadro 11:

Anomalias identificadas	Responsabilidade de cada um de nós perante os outros
<p><i>“A bruxa Mimi fez um feitiço e ficou verão na casa dela.”</i></p> <p><i>“Como o sol estava muito quentes as flores começaram a morrer (murchar).”</i></p> <p><i>“As pessoas, quando viram o sol no jardim da Mimi, foram todas para o jardim dela apanhar sol e depois a Mimi não tinha espaço no jardim. E deitaram cascas de laranja para o chão.”</i></p> <p><i>“A Mimi fez outro feitiço e ficou outra vez inverno.”</i></p>	<p><i>“A bruxa Mimi não devia ter mudado o tempo. Ela fez isso, porque não gostava do inverno, porque era frio.”</i></p> <p><i>“A bruxa Mimi não devia ter alterado o tempo, porque os animais ainda estavam a dormir (hibernar). E as flores também.”</i></p> <p><i>“A bruxa Mimi devia ter pedido para pôr o sol.”</i></p>

Quadro 11 – Enunciados relativos às conclusões tiradas pelas crianças a partir da história da bruxa Mimi

Através do quadro apresentado, é possível verificar que as crianças identificaram as anomalias ocorridas na história da bruxa Mimi, que acarretaram consequências negativas,

como, por exemplo, as flores murcharem e os animais que estavam a hibernar acordarem, devido ao imenso calor que se fazia sentir no seu jardim.

Essas consequências despertaram-nas para a responsabilidade de cada um de nós perante os outros, relacionada com o respeito pela natureza.

Podemos referir como exemplo a criança que disse que a bruxa *“devia ter pedido para pôr o sol”*, pensando nos animais e nas plantas, que ainda não estavam preparados para enfrentar o calor do verão.

Capítulo 5 – Conclusões e sugestões

5.1. Conclusões

Podemos agora passar à apresentação das conclusões do nosso estudo, relacionando as observações feitas a partir da análise dos dados com os objetivos definidos para o projeto e a questão de investigação formulada.

Recordamos que, para este estudo, formulamos as seguintes questões de investigação:

- Será possível conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada na exploração de obras da literatura infanto-juvenil com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar para:

- Abordar, de forma problemática, questões relacionadas com a educação ambiental?
- Desenvolver a sua compreensão na leitura?

Por outro lado, com o nosso estudo, pretendíamos, a partir da exploração de obras da literatura infantil com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada:

- em questões problemáticas relacionadas com a educação ambiental;
- na adoção de comportamentos orientados para a sustentabilidade;
- no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

5.1.1. Relativas ao Conhecimento do Mundo

Fazendo o balanço de toda a intervenção didática, no que concerne à área curricular do Conhecimento do Mundo, constatamos que o grupo conseguiu desenvolver competências neste domínio.

As crianças já tinham alguns conhecimentos sobre o tema, relativos:

- às estações do ano e às suas características, sabendo identificá-las;
- a catástrofes naturais.

O seu envolvimento nas atividades propostas no âmbito deste projeto permitiu-lhes adquirir novos conhecimentos sobre:

- o facto de o clima poder ser diferente nas mesmas estações do ano, de acordo com a localização geográfica do país ou região;
- a importância da sustentabilidade;
- comportamentos a adotar e a evitar, em termos ambientais.

As crianças demonstraram estar atentas ao que está acontecer ao nosso planeta por causa da poluição, saber quais as atitudes corretas a adotar e ter consciência de que o ser humano deve preservar o meio ambiente, para não comprometer os recursos naturais das gerações futuras.

Para além disso, mostraram-se bastante interessadas na temática em questão. Isso verificou-se particularmente aquando da abordagem dos temas da poluição e da sustentabilidade. Por exemplo, quiseram saber mais sobre catástrofes naturais, pedindo à educadora para ir buscar o “livro grande”, que tratava de vários temas incluindo este, pelo que aproveitamos para explorar com elas algumas imagens dessa obra. Estas atividades comprovaram que as crianças têm uma curiosidade natural e um elevado poder interrogativo. Assim, devemos capacitá-las para uma vida responsável, possibilitando a participação consciente na proteção do meio ambiente e na construção da sociedade.

A maior dificuldade registada prendeu-se com as alterações que as estações do ano estão a sofrer. Sentimos que este tema ainda é demasiado complexo para crianças desta faixa etária, porque, para elas, o facto de estarem, por exemplo, 24 ou 27 graus centígrados em pleno outono representa apenas mais um dia de sol em que podem ir brincar para o jardim.

5.1.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura

Verificamos ainda que o grupo conseguiu desenvolver competências em compreensão na leitura.

Como já foi referido, as atividades incluídas neste projeto foram planificadas de modo a permitirem desenvolver nas crianças competências relacionadas com o alargamento do vocabulário e a identificação de ideias principais de textos e temas a eles associados.

Concluímos que as crianças alargaram o seu vocabulário, visto que, nas sessões da nossa intervenção didática, foram utilizando de forma correta os novos termos introduzidos.

No que se refere à identificação de ideias principais dos textos, de um modo geral, constatou-se que o grupo conseguia apreender bem a informação essencial que um determinado texto fornecia, a partir da sua exploração.

A comprovar esta conclusão temos os resultados positivos das atividades de reconto do álbum “A bruxa Mimi no inverno” e da história “Futurolândia”.

Podemos igualmente referir a síntese do debate sobre as “lições” dadas pela história da bruxa Mimi, que nos permitiu verificar que as crianças tinham sido capazes de identificar as anomalias que nela ocorriam, bem como as suas consequências negativas. Paralelamente essa atividade despertou as crianças para a responsabilidade de cada um de nós perante os outros, no que diz respeito à preservação do meio ambiente.

5.2. Sugestões pedagógico-didáticas

5.2.1. Relativas ao Conhecimento do Mundo

A aquisição de novos conhecimentos no domínio do Conhecimento do Mundo requer a participação das crianças em atividades que vão de encontro aos seus interesses e necessidades e que tenham em conta os seus conhecimentos prévios, que o educador deverá utilizar.

Também é importante que o educador diversifique as estratégias utilizadas e as atividades propostas, de forma a motivar as crianças para a realização das mesmas.

Consideramos ser importante desenvolver mais a temática da poluição com as crianças, pois é um tema atual, que deve ser explorado de forma a levá-las a tomar consciência de um grave problema, que vem afetando o nosso planeta há muitos anos.

Pensamos que a abordagem deste tema feita a partir da leitura e exploração de histórias e da realização de jogos nele centrados o torna mais apelativo. O próprio jogo permitirá verificar se as crianças compreenderam as histórias exploradas e o tema a elas associado.

5.2.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura

A partir dos resultados da análise de dados, foi-nos possível verificar que, através da exploração de um álbum de literatura infantil, o educador poderá propor às crianças a realização de atividades que contribuam para o desenvolvimento da compreensão na leitura.

Para aumentar o vocabulário das crianças, o educador pode recorrer a atividades lúdicas (por exemplo, envolvendo jogos e puzzles), levando-as a associar cada palavra a uma imagem alusiva à realidade a que ela se refere.

O educador poderá ainda utilizar imagens de álbuns explorados com as crianças, para as levar a fazer recontos, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua capacidade de identificar ideias principais em textos explorados.

Será ainda importante que, antes de dar início à leitura de uma história, mostre a capa do livro e leve as crianças a formularem hipóteses acerca do texto que vai ser explorado, para recolherem informação durante a sua leitura e, após a mesma, responderem a perguntas que lhes permitam confirmar ou infirmar as hipóteses formuladas.

5.3. Limitações do estudo

Constatámos que as principais limitações do nosso estudo se deveram ao tema em si. Apesar de as crianças conhecerem as estações do ano e as suas características, tinham uma conceção muito tradicional das mesmas, o que dificultou a abordagem do aspeto relativo às alterações climáticas a elas associadas, que resultam da irresponsabilidade do Homem.

Outro fator que prejudicou o nosso estudo foi o facto de as nossas sessões e as da nossa colega de diáde terem ocorrido alternadamente. Para as crianças, isto tornou-se confuso, pois tanto estavam a falar sobre as estações do ano, como passavam a abordar a alimentação saudável, voltando mais tarde a retomar o tema das estações do ano.

5.4. Sugestões para outros estudos

A realização deste projeto permitiu-nos refletir sobre alguns aspetos do estudo que levamos a cabo no Jardim-de-Infância, que poderiam ser objeto de outros estudos.

No que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, pensamos que seria importante aprofundar conhecimentos sobre as estações do ano. Podia-se selecionar apenas uma estação e trabalhar todos os aspetos importantes da mesma ou escolher duas estações do ano distintas e trabalhar as diferenças entre elas e ainda as diferenças destas de um país para outro (por exemplo, Portugal e a Islândia).

Seria também interessante estudar com as crianças o facto de as estações do ano não serem as mesmas em todo o mundo: por exemplo, quando é verão em Portugal, no Brasil é inverno.

No que se refere à compreensão na leitura, seria interessante realizar um estudo em que se explorassem enciclopédias que abordassem o tema das catástrofes naturais e a poluição, visto que as crianças ficaram interessadas em saber mais sobre as mesmas e ainda por este ser um tema importante a ser explorado com elas.

Seria também interessante para as crianças elaborarem uma história sobre o tema.

Bibliografia:

- Campomar, M., (1991). Do uso de estudos de caso “em pesquisas para dissertações e teses em administração”. São Paulo: Revista de Administração.
- Diogo, A. L. (1994). *Literatura infantil: história, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. (2008). Emergência da leitura e da escrita. Processos de ensino e aprendizagem. In Cardona, M. J. e Marques, R., *Aprender e ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. (pp. 41-56). Chamusca: Cosmos.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA (trad.).
- Jolibert, J. (2000). *Formar crianças leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA (trad.).
- Marques, S. (2007). *As ciências na educação ambiental: contextos de comunicação*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Martins, I. P. (2002). *Educação e educação em ciência*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Osório, A. (2012). *Conto tradicional, literatura infantil e conhecimento do mundo : o ser humano e os outros animais*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sá, C. (2007). *Energia e sustentabilidade: atividades para vários níveis do 1º CEB*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (documento policopiado).
- SIM-SIM, I. (com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaela) (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- UNESCO. (1999). *Textos adaptados pela conferência mundial sobre a ciência. Ciência para o século XXI: um novo compromisso*. Budapeste: Comissão Nacional da Unesco.

Webgrafia:

- Almeida, N. (2010). *Estratégias didáticas*. Online in: http://www.polouab.com/uab/index.php?option=com_content&view=article&id=91:estrategias-didaticas&catid=52:resenhas&Itemid=73 (consultado a 6 de junho de 2012).
- Buscato, M. (2009). *Mudanças climáticas adiantam as estações do ano*. Online in: <http://colunas.revistaepoca.globo.com/planeta/2009/01/22/mudancas-climaticas-adiantam-estacoes-do-ano/> (consultado a 11 de maio de 2012).
- Castro, E. (s.d.). Online in: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm> (consultado a 18 de maio de 2012).
- Dantas, T. (2008). *Aquecimento global*. Online in: <http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/aquecimento-global.htm> (consultado a 11 de maio de 2012).
- Gasparin, J. (2002). *Uma didática para a pedagógica histórico-crítica*. Online in: http://books.google.pt/books?hl=pt-BR&lr=&id=Me1Kwam0spYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=o+que+%C3%A9+didatica&ots=4KwbfkhETM&sig=UWlb9oeCiKu7DbEZhuhXggYZTpW&redir_esc=y#v=onepage&q=o%20que%20%C3%A9%20didatica&f=false (consultado a 1 de junho de 2012).
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Online in: https://www.google.com/search?q=%29.+Literatura+para+a+inf%C3%A2ncia+e+a+juventude+e+promo%C3%A7%C3%A3o+da+leitura.+&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-PT:official&client=firefox-a#hl=pt-BR&gs_nf=1&pq=%29.%20literatura%20para%20a%20inf%C3%A2ncia%20e%20a%20juventude%20e%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20leitura.%20&cp=0&gs_id=9&xhr=t&q=%20Literatura%20para%20a%20inf%C3%A2ncia%20e%20a%20juventude%20e%20promoc%C3%A7%C3%A3o%20da%20leitura.&pf=p&client=firefox-a&hs=ECR&rls=org.mozilla:pt-PT%3Aofficial&sclient=psy-ab&oq=+Literatura+para+a+inf%C3%A2ncia+e+a+juventude+e+promo%C3%A7%C3%A3o+da+leitura.&aq=f&aqi=&aql=&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_cp.r_qf.,cf.osb&fp=6e77bcf1cfc0e3ea&biw=1280&bih=614 (consultado a 28 de abril de 2012).
- Lima, S. (2010). *Literatura infantil e Educação*. Online in:

- <http://www.artigonal.com/marketing-internacional-artigos/literatura-infantil-e-educacao-1863690.html> (consultado a 28 de abril de 2012)._
- Pereira, A. *et al.* (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta. Online in: <http://ria.ua.pt/handle/10773/9993> (consultado a 2 de Abril de 2013)
- Pacievich, T. (2009). *Didática*. Online in: <http://www.infoescola.com/pedagogia/didatica/> (consultado a 1 de junho de 2012).
- Williams, P. (2012). *Learn the scientific reasons behind Earth's seasons*. Online in: http://www.msnbc.msn.com/id/3077384/ns/technology_and_science-science/#.T8kNc1JqDQg (consultado a 12 de maio de 2012).
- Santos, F., & Viterbo, P. (2008). *Especialistas estimam que Verão será de seis meses daqui a 50 anos*. Online in: <http://ecosfera.publico.clx.pt/noticia.aspx?id=1344200> (consultado a 12 de maio de 2012).
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Esta%C3%A7%C3%A3o_do_ano (consultado a 11 de maio de 2012)
- <http://www.infoescola.com/geologia/erupcao-vulcanica/> (consultado a 14 de fevereiro de 2013).
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Seca> (consultado a 14 de fevereiro de 2013).
- <http://pt.wikiquote.org/wiki/Terramoto> (consultado a 14 de fevereiro de 2013).
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tornado> (consultado a 14 de fevereiro de 2013).
- <http://www.significados.com.br/tsunami/> (consultado a 14 de fevereiro de 2013).
- <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/desperdi%C3%A7ar> (consultado a 14 de fevereiro de 2013).
- <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/poupar> (consultado a 14 de fevereiro de 2013).
- <http://www.dicionarioinformal.com.br/poupar/> (consultado a 14 de fevereiro de 2013).
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Transporte_p%C3%BAblico (consultado a 14 de fevereiro de 2013).

ANEXOS

Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática

Planificação diária: Segunda-feira 12 de Novembro de 2012

Áreas de conteúdo	- Área de expressão e comunicação: - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Conhecimento do mundo; - Área da formação pessoal e social.
Objetivos pedagógicos	- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; - Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; - Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; - Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
Objetivos de investigação:	A partir da exploração de obras da literatura infantil, com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, pretendemos conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada em: <ul style="list-style-type: none"> • Questões problemáticas relacionadas com a educação ambiental; • A adoção de comportamentos orientados para a sustentabilidade; • O desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.
Metas de aprendizagem	Domínio: Conhecimento do mundo Localização no espaço e no tempo Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada. Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano). Conhecimento do Ambiente Natural e Social Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano.

	<p>Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social</p> <p>Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (exemplos: a noite e o dia, as estações do ano, os estados do tempo, com a forma de vestir, com as atividades a realizar).</p> <p>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Compreensão de discursos orais e interação verbal</p> <p>Oralidade</p> <p>Meta final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</p> <p>Meta final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p>
Atividades e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar livre; • Diálogo sobre características das estações do ano; • Colagem de imagens das estações do ano numa cartolina; • Construção de um cartaz com frases sobre as estações do ano; • Jogo “vamos nos vestir de acordo com as estações do ano”; • Ficha de pré; • Autoavaliação.
Recursos	<p>Cartolinas;</p> <p>Imagens das estações do ano;</p> <p>Bostic;</p> <p>Marcadores;</p> <p>Ficha de pré;</p> <p>Roupas;</p>
Tempo e espaço	<p>09h00 - 12h00 – sala</p> <p>14h00 – 16h00 - sala</p>
Avaliação	Será realizada através da observação, participação e questionamento às crianças.

Planificação diária: Quarta-feira 14 de Novembro de 2012

Áreas de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Área de expressão e comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do mundo; - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área da formação pessoal e social;
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; - Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; - Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; - Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; - Promover o contato das crianças com obras de literatura infantil.
Objetivos de investigação:	<p>A partir da exploração de obras da literatura infantil, com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, pretendemos conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões problemáticas relacionadas com a educação ambiental; • A adoção de comportamentos orientados para a sustentabilidade;
Metas de aprendizagem	<p>Área de conteúdo: Conhecimento do mundo Domínio: Localização no espaço e no tempo Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada. Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano). Conhecimento do Ambiente Natural e Social Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano. Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social Meta Final 33) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta comportamentos de preocupação com a</p>

	<p>conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas (exemplos: não desperdiçar água e eletricidade; não deitar papeis e outros resíduos para o chão).</p> <p>Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (exemplos: a noite e o dia, as estações do ano, os estados do tempo, com a forma de vestir, com as atividades a realizar).</p> <p>Área de conteúdo: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal Oralidade</p> <p>Meta final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>Compreensão na leitura</p> <p>Meta final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.</p> <p>Meta final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas a ler.</p>
Atividades e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração do álbum “A Bruxa Mimi no Inverno” de Valerie Thomas e Korky Paul; • Reconto da história pelas crianças; • Dialogo com as crianças (utilizando uma das imagens da história) sobre: <ul style="list-style-type: none"> - as anomalias do inverno da bruxa Mimi; - razões porque a bruxa Mimi alterou o tempo;
Recursos	<p>Obra “A Bruxa Mimi no Inverno” de Valerie Thomas e Korky Paul;</p> <p>Imagens da história;</p> <p>Máquina fotográfica;</p>
Tempo e espaço	09h00 – 12h00 – sala
Avaliação	Será realizada através da observação, participação e questionamento às crianças.

Planificação diária: Segunda-feira 26 de Novembro de 2012

Áreas de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Área de expressão e comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Conhecimento do mundo; - Área da formação pessoal e social.
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; - Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; - Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; - Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
Objetivos de investigação:	<p>A partir da exploração de obras da literatura infantil, com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, pretendemos conceber, implementar e avaliar uma intervenção didáctica centrada em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões problemáticas relacionadas com a educação ambiental; • A adoção de comportamentos orientados para a sustentabilidade; • O desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.
Metas de aprendizagem	<p>Área de conteúdo: Conhecimento do mundo Domínio: Localização no espaço e no tempo Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada. Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano). Domínio: Conhecimento do ambiente natural e social Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano. Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (exemplos: a noite e o dia, as estações do ano, os estados do tempo, com a forma de vestir, com as atividades a realizar).</p>

	<p>Área de conteúdo: Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal</p> <p>Oralidade</p> <p>Meta final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</p> <p>Meta final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p>
Atividades e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar livre; • Breve diálogo sobre as estações do ano de forma a relembrar o que já foi feito em sessões anteriores; • Jogo “Vamos vestir a bruxa Mimi”; • Apresentação e comentário de um PowerPoint relacionado com as estações do ano; • Autoavaliação.
Recursos	<p>Ficha de pré.</p> <p>Computador;</p> <p>Powerpoint;</p> <p>Jogo “Vamos vestir a bruxa Mimi”</p> <p>Fichas de pré</p>
Tempo e espaço	<p>09h00 - 12h00 – sala</p> <p>14h00 – 16h00 - sala</p>
Avaliação	Será realizada através da observação, participação e questionamento às crianças.

Planificação diária: Terça-feira 27 de Novembro de 2012

Áreas de conteúdo	<p>- Área de expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Domínio das expressões motora; - Conhecimento do mundo; <p>- Área da formação pessoal e social.</p>
Objetivos pedagógicos	<p>- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;</p> <p>- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;</p> <p>- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;</p> <p>- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;</p>
Objetivos de investigação:	<p>A partir da exploração de obras da literatura infantil, com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, pretendemos conceber, implementar e avaliar uma intervenção didáctica centrada em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões problemáticas relacionadas com a educação ambiental; • A adoção de comportamentos orientados para a sustentabilidade.
Metas de aprendizagem	<p>Área de conteúdo: Conhecimento do mundo</p> <p>Domínio: Localização no espaço e no tempo</p> <p>Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada.</p> <p>Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano).</p> <p>Domínio: Conhecimento do ambiente natural e social</p> <p>Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano.</p> <p>Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social</p> <p>Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança identifica sequências de ciclos de vida de diferentes</p>

	<p>fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (exemplos: a noite e o dia, as estações do ano, os estados do tempo, com a forma de vestir, com as atividades a realizar).</p> <p>Área de conteúdo: Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal</p> <p>Oralidade</p> <p>Meta final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</p> <p>Meta final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p>
Atividades e estratégias	<p>Brincar livre;</p> <p>Leitura da história “Futurolândia” e reconto da mesma pelas crianças;</p> <p>Ginástica: Dramatização da história, ensaios para a festa de natal;</p> <p>Diálogo com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - revisão das alterações climáticas referidas na história explorado e suas causas; - reflexão sobre as bruscas mudanças de tempo no outono em curso. <p>Reflexão sobre as causas dessas alterações</p> <p>“Tempestade de ideias”: o que podemos fazer para evitar estes problemas?</p> <p>Autoavaliação.</p>
Recursos	<p>História “Futurolândia”;</p> <p>Máscaras;</p> <p>Adereços;</p> <p>Imagens;</p>
Tempo e espaço	<p>09h00 – 10h20 – sala</p> <p>10h20 – 11h00 – sala de ginástica</p> <p>11h00 - 12h00 – sala</p> <p>14h00 – 16h00 - sala</p>
Avaliação	Será realizada através da observação, participação e questionamento às crianças.

Planificação diária: Quarta-feira 28 de Novembro de 2012

Áreas de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Área de expressão e comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Conhecimento do mundo; - Área da formação pessoal e social.
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; - Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; - Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; - Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
Objetivos de investigação:	<p>A partir da exploração de obras da literatura infantil, com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, pretendemos conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões problemáticas relacionadas com a educação ambiental; • A adoção de comportamentos orientados para a sustentabilidade.
Metas de aprendizagem	<p>Área de conteúdo: Conhecimento do mundo Domínio: Localização no espaço e no tempo Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada. Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano. Domínio: Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança descreve a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, identificando os materiais a colocar em cada um dos ecopontos. Meta Final 33) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas (exemplos: não</p>

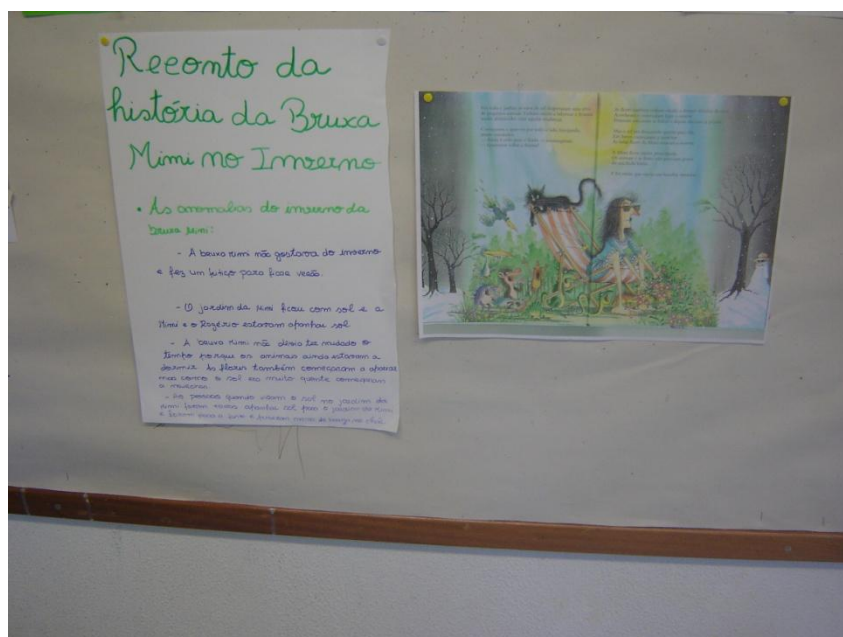
	<p>desperdiçar água e eletricidade; não deitar papeis e outros resíduos para o chão).Área de conteúdo: Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal</p> <p>Oralidade</p> <p>Meta final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</p> <p>Meta final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p>
Atividades e estratégias	<p>Brincar livre;</p> <p>Diálogo com as crianças de “como podemos ajudar o nosso planeta?”;</p> <p>Jogo: Vamos votar em comportamentos e decidir quais são sustentáveis;</p> <p>Cartaz com 2 colunas: “Certo” e Errado”</p> <ul style="list-style-type: none"> - as crianças colam as imagens apresentadas na coluna correspondente do cartaz; - as crianças fazem frases para preencher a outra coluna (registo escrito pela educadora) <p>Ensaio para a festa de natal.</p>
Recursos	<p>Cartaz;</p> <p>Imagens;</p> <p>Marcadores;</p> <p>Cola.</p>
Tempo e espaço	09h00 – 12h00 - sala
Avaliação	Será realizada através da observação, participação e questionamento às crianças.

Anexo 2 – Fotos da intervenção didática

- Cartaz das estações do ano



- Imagem do livro “A bruxa Mimi no inverno” e cartaz relativo ao reconto



- Jogo “Vamos vestir a bruxa Mimi”





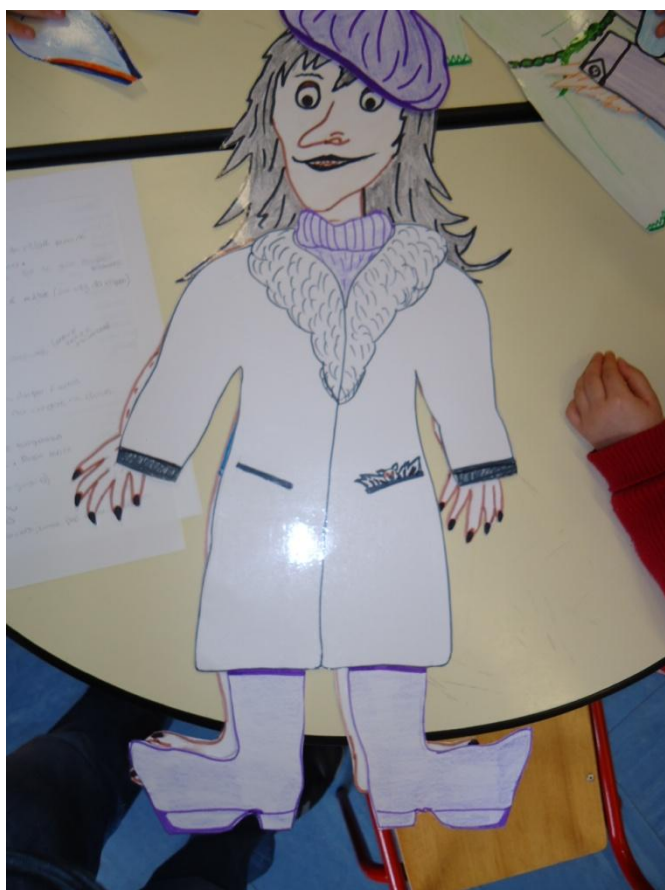
Primavera



Outono



Verão



Inverno

- Fotos dramatização da história “Futurolândia”





- Imagens alusivas à poluição e a catástrofes naturais



- Cartaz “Certo/Errado”



Anexo 3 – Recursos utilizados na intervenção didática

1ª Sessão (14 de novembro de 2012)

- Imagens relativas às estações do ano













2ª Sessão (16 de novembro de 2012)

- Álbum “A bruxa Mimi no inverno”



3ª Sessão (26 de novembro de 2012)

- Apresentação em PowerPoint sobre as estações do ano em vários países



OUTONO



PORTUGAL



EUA

PRIMAVERA



PORTUGAL



ISLÂNDIA

VERÃO



PORTUGAL



GRECIA

- **História “Futurolândia”**

Futurolândia

Era uma vez um planeta chamado Futurolândia. Nesse planeta não havia jardins, casas, escolas, pessoas, etc. Tinham fugido todos, porque o seu planeta estava cada vez mais feio e cheirava muito mal. A maioria dos animais já tinha morrido e os que ainda restavam estavam muito doentes.

Um pequeno grupo de animais estavam a conversar e tentavam descobrir quem tinha provocado aquele acidente.

- *Quem provocou este acidente foram as fábricas, porque fazem muito fumo para o nosso céu – disseram os pardais.*

- *Não, não eu acho que foram os líquidos que as vezes os barcos deixam no mar. – disseram os peixes - Fazem muito mal à nossa saúde!*

- *Nós achamos que foram as pessoas, porque põem lixo para o chão. – disseram os cães e os gatos.*

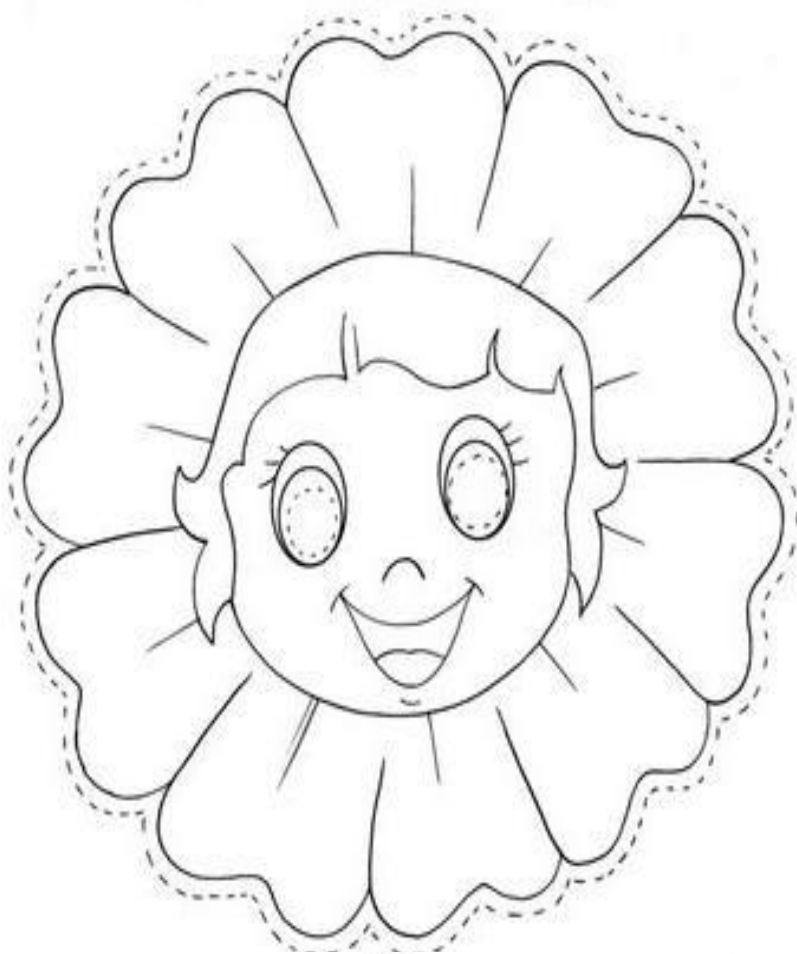
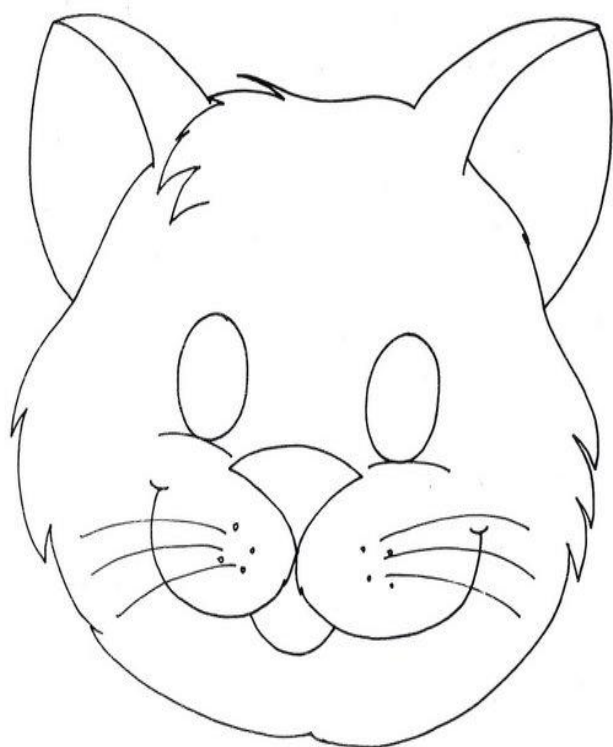
- *Nós concordamos com vocês! – disseram as flores - Com tanto lixo nem podemos crescer.*

- *Nós achamos que os peixes têm razão. Quem provocou este acidente foram os líquidos que os barcos às vezes deixam no mar. – disseram as cegonhas – No último voo que fizemos, ela (aponta para a outra cegonha) caiu à água e ficou com a asa presa no petróleo e agora não consegue voar!*

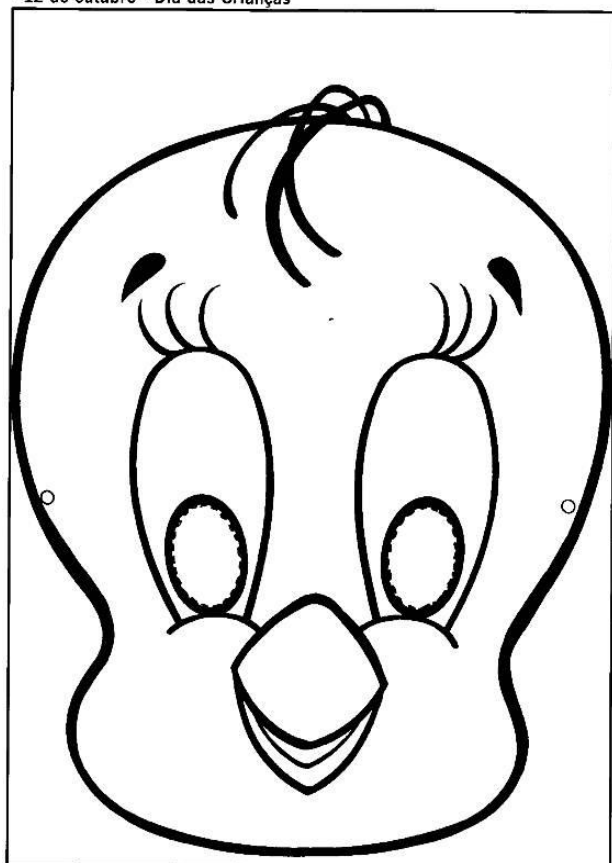
- *Então e nós? Nós que gostamos tanto de rebolar na lama, com este planeta assim tão sujo nem nos apetece – disseram os porquinhos.*

Os animais, chateados pelo seu planeta estar tão sujo, juntaram-se todos para tentar ajudar a limpá-lo.

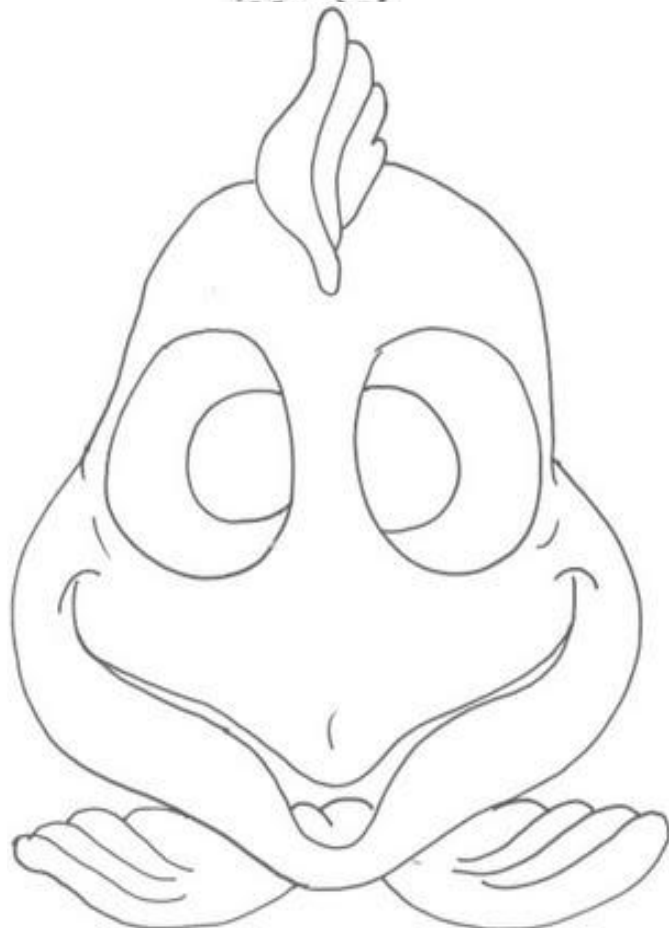
Máscaras utilizadas na dramatização

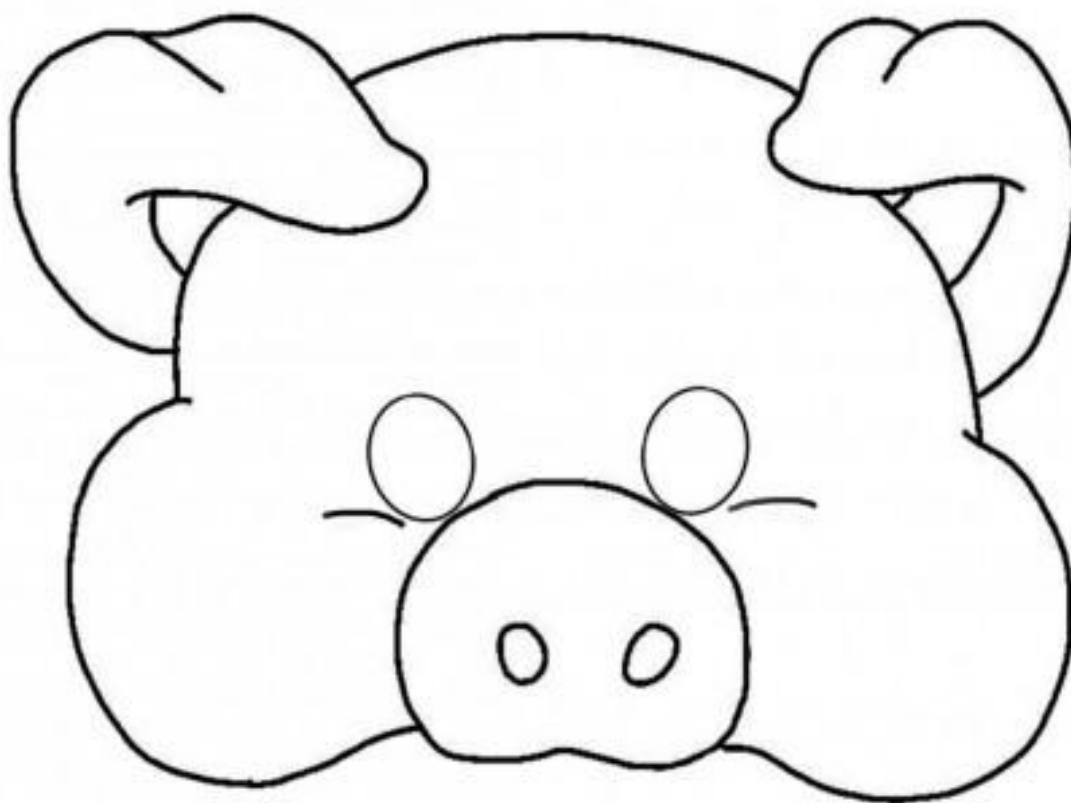


• 12 de outubro - Dia das Crianças

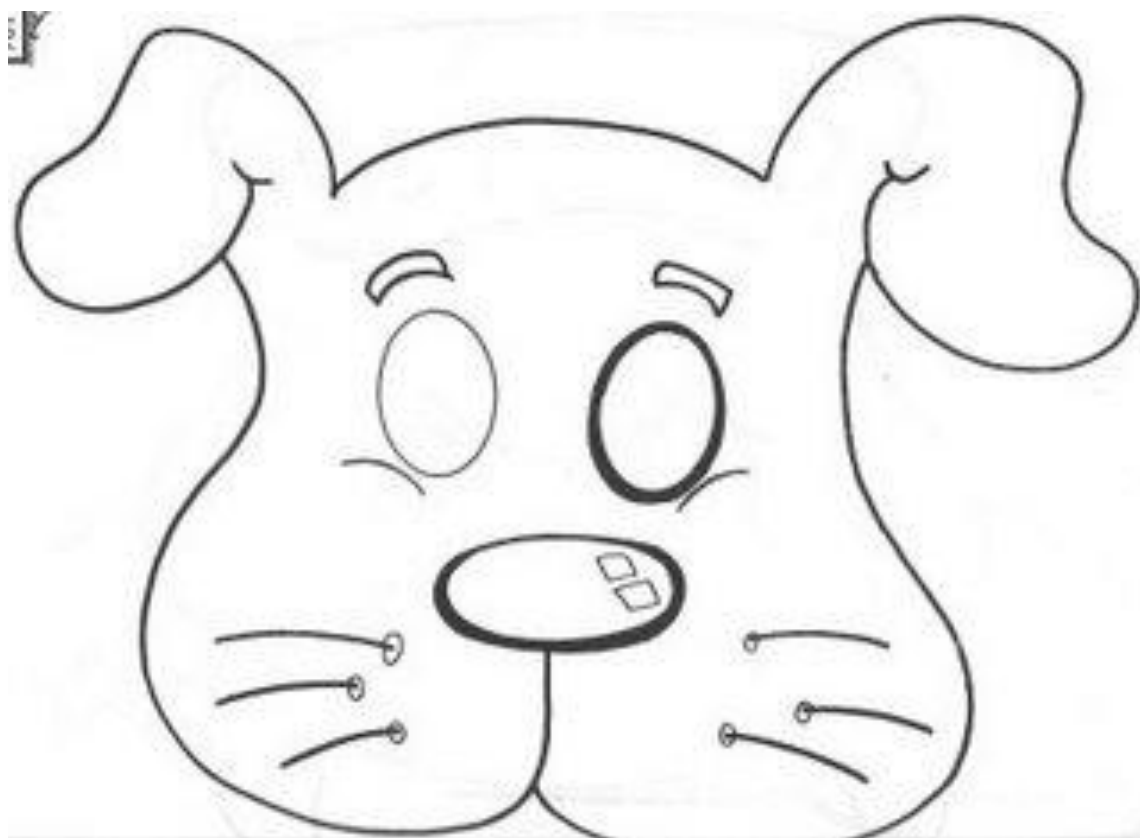


57





www.webeducador.com



- Imagens sobre poluição:







- **Imagens sobre catástrofes naturais:**





© by Elke





5ª Sessão (28 de novembro de 2012)

- Imagens para o jogo “certo ou errado)







